

VU Research Portal

De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding

Miedema, S.

2003

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. VU Boekhandel/Uitgeverij.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

JB

09490

prof.dr. Siebren Miedema

De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding

vrije Universiteit

vrije Universiteit amsterdam



prof.dr. Siebren Miedema

De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding



Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Godsdienstpädagogiek bij de faculteit der Godgeleerdheid en van het ambt van hoogleraar Algemene Pedagogiek, in het bijzonder de grondslagen van de levensbeschouwelijke opvoeding bij de faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam op 20 juni 2003.





Mijnheer de Rector, Dames en Heren,

Wat betekent religie vandaag? Dat is de vraag die de filosoof Charles Taylor in zijn meest recente boek opwerpt¹. Hij richt zich daarbij op de verschuivingen die zich in 'de eeuw van mijn vader' hebben voltrokken in de verhouding van religie, samenleving en individu.

Als uitgangspunt voor zijn cultuurfilosofische en cultuursociologische analyse kiest Taylor de godsdienstpsychologische klassieker van William James (1842-1910), het in 1902 verschenen en nadien talloze malen heruitgegeven boek *The Varieties of Religious Experience*. Een boek dat alom geïnterpreteerd werd en wordt als uitsluitend gericht op het perspectief van de individuele gelovige. Wat is, zo vraagt Taylor zich af, de context waartegen James' visie gelezen moet worden, wat is de actualiteit van die visie voor ons aan het begin van de nieuwe eeuw, en had James het bij het rechte eind?

James was net als zijn collega pragmatist John Dewey² nauwelijks - of zoals hij zelf schrijft pas in tweede instantie - geïnteresseerd in kerkelijke of dogmatisch-theologische vragen. Ook niet in het tweedehandse religieuze leven van de gewone gelovige die de door anderen gemaakte religieuze plichten vervult. Hij besteedde daarentegen vanuit een empirisch-fenomenologische invalshoek vrijwel uitsluitend aandacht aan de oorspronkelijke religieuze ervaring van het individu, aan "de gevoelens, het handelen, en de ervaringen van individuele mensen in hun eenzaamheid, voor zover zij overtuigd zijn in relatie te staan tot hetgeen zij voor het goddelijke houden"³. Niet religieuze instituten, tradities of geloofsbelijdenissen hebben religieus motiverende kracht voor de individuele mens, maar gebeden, bekeringen, stemmen, visioenen en ervaringen van verlossing en extase. De religie, zo vat Taylor de opvattingen van James bondig samen, heeft haar eigenlijke plaats bij het individu en in diens ervaring⁴. En met deze opvatting kritiseerde James tegelijkertijd de agnostisch-intellectuele

cultuur van zijn tijd die zich naar zijn mening van een te beperkte invulling van het begrip 'rationaliteit' bediende.

Deze nadruk op het individu is overigens niet pas een eigentijdse uitvinding, maar heeft historische antecedenten die lopen vanaf de late Middeleeuwen met de nadruk op een religie van persoonlijk engagement en devotie, via Reformatie en Contrareformatie, de moderniteit van het eind van de achttiende en de negentiende eeuw tot aan het begin van de twintigste eeuw. Het tijdstip waarop James zijn boek schrijft.⁵ Het feit dat James zozeer de nadruk legt op de persoonlijke en oorspronkelijke religieuze ervaring als het hart van de religie, maakt dat zijn opvattingen door velen heden ten dage als uiterst relevant en actueel herkend zullen worden. Enerzijds door hen die zich willen bevrijden van de religie. Immers, vanuit de constatering dat men geen enkele persoonlijke verbondenheid heeft met de inhoud ervan, zal men de keuze maken met een religie te breken of zich er sowieso niet mee in te laten. Anderzijds door degenen die zich wel als religieus bekennen, maar voor wie niet zozeer het institutionele kader, maar vooral de eigen persoonlijke beleving in termen van sterke emoties en hun expressie doorslaggevend is.

Op die individualisering van de hedendaagse religiositeit kom ik in het vervolg van deze rede nog te spreken, maar ik zal nu eerst beknopt aangeven waarom Taylor meent dat ondanks haar actualiteit de visie van James toch tekortschiet om de situatie waarin wij ons bevinden volledig recht te kunnen doen. Het collectieve religieuze leven komt bij James allereerst louter in beeld als het afgeleide, tweedehandse resultaat van het oorspronkelijke religieuze leven van sommige geniale individuen. Uitgesloten lijkt dat er ook de mogelijkheid is "voor een collectieve relatie tot God via een gemeenschappelijke zijnswijze"⁶, bijvoorbeeld in de vorm van de kerk als sacramentele gemeenschap, als 'mystiek lichaam'. James gaat, volgens Taylor, ten tweede voorbij aan de noodzaak om ten minste op minimale wijze onder woorden te kunnen brengen waar het bij en in die persoonlijke beleving over

gaat, de propositionele articulatie. Op de derde plaats speelt James het individuele aspect van religie te sterk uit ten nadele van het collectieve aspect, waardoor de relatie van innerlijke beleving en sociale inbedding veronachtzaamd wordt.⁷ Bij James lijkt het individuele domein volstrekt losgezongen te zijn van het sociale en publieke domein. Hiermee liep James in zekere zin vooruit op wat Taylor karakteriseert als het 'expressief individualisme' dat zich vanaf de jaren zestig breed maakte in de tweede helft van de twintigste eeuw. In deze cultuur van de authenticiteit⁸ moet iedere persoon ook op religieus terrein zijn eigen weg vinden in plaats van zich te onderwerpen aan een model dat van buitenaf wordt opgelegd door de traditie, een gemeenschap of door religieuze of politieke autoriteiten.

Taylor erkent ten volle het sterk individualiserende karakter van de spirituele weg die individuen gaan. Maar hij betwijfelt ten eerste of daarmee ook elke band - weliswaar lossier in de zin van een volstrekte, eigen vrije keuze - met religieuze gemeenschappen ontbreekt. In de tweede plaats heeft hij zijn twijfels over een visie die zegt dat er geen enkele verbinding meer is met het publieke en politieke domein in het feitelijk bestaan van mensen. Ten slotte wijst hij erop dat een eerste oorspronkelijke religieuze ervaring in de zin van inspiratie, bekering en gevoel zich eerst kan doorzetten en verder ontwikkelen via spirituele discipline.⁹

Wat betekent levensbeschouwelijke opvoeding vandaag?

De vraag die Taylor zich stelt en de antwoorden die hij hierop geeft, gevoegd bij de overwegingen die hij opwerpt, wil ik in het vervolg van deze rede verbinden met de meer specifieke vraag wat levensbeschouwelijke opvoeding vandaag betekent, en naar mijn mening ook zou kunnen betekenen.

Onder een levensbeschouwing versta ik hier "een min of meer samenhangend geheel van overtuigingen en houdingen met betrekking tot het menselijk leven"¹⁰. Het betreft een in mindere of meerdere mate systematische

religieuze zingeving of oriëntatie, en deze kan godsdienstig (christelijk, islamitisch, boeddhistisch etc.) of niet-godsdienstig (humanistisch, atheïstisch etc.) zijn. Bij een levensbeschouwing van een persoon gaat het om het perspectief op leven en dood, op zin en onzin, over goed en kwaad, het lijden, het uiteindelijke doel van het leven. En het persoonlijke verhaal van zingeving kenmerkt zich in een bepaalde mate door: 1) een zeker symbolisch gehalte; 2) betrokkenheid op het eigen leven; 3) verwerving en verwerking van zingevingbronnen; 4) het cultiveren van diepgaande zin- en bestaanservaringen; 5) een zekere reikwijdte in andere levensgebieden.¹¹ Bij levensbeschouwelijke opvoeding doel ik op dat deel van de integrale identiteitsontwikkeling of persoonsvorming van kinderen en jongeren dat zich richt op deze min of meer systematische religieuze zingevingprocessen, - relaties en -praktijken. Hierbij zijn zowel cognitieve, affectief-emotionele, volitionele, als ook handelingsaspecten in het geding.

Het gaat mij hier vandaag niet in de eerste plaats om het *wat* van de levensbeschouwelijke opvoeding, maar om de plaats (*het waar*) en de functie (*het hoe*) die de levensbeschouwelijke opvoeding aan het begin van deze nieuwe eeuw inneemt of vervult, en die zij (godsdienst-)pedagogisch verantwoord mijns inziens het beste zou kunnen innemen of vervullen.

Om hier goed zicht op te krijgen, zal ik mij op drie te onderscheiden niveaus richten. Ik maak daarvoor gebruik van de door Heitink binnen zijn theorie van de praktische theologie onderscheiden¹², en ook voor zijn reconstructie van de geschiedenis van het predikantschap¹³ zo fraai benutte, gedifferentieerde praktisch-theologische drieslag, te weten:

- *het publieke domein* van staat, maatschappij, en samenleving (het macroniveau);
- *het sociale domein* van sociale verbanden, school, kerk, organisaties, en verenigingen (het mesoniveau);

- *het private domein* van familie, individu, en persoonlijk leven (het microniveau).¹⁴

Deze driedeling kan theoretisch geïnterpreteerd worden op grond van wat genoemd wordt de *differentiatiethese*. Volgens deze these hebben verschillende maatschappelijke systemen zoals de kunst, de rechtspleging en de massamedia zich ontwikkeld als relatief zelfstandige en zelfsturende deelsystemen en wordt door elk een functie van het samen-leven behartigd. Ook religie heeft zich ontwikkeld tot zo'n deelsysteem. Een deelsysteem dat voornamelijk gelokaliseerd wordt in de private sfeer van het gezin of in de beslotenheid van de eigen groep of gemeenschap. De rol en betekenis van religie in het publieke domein is daarmee een marginale geworden, en ze vervult niet meer de integratieve functie in de samenleving die zij in het verleden wel had. Volgens de differentiatiethese is deze privatisering van religie maatschappelijk ook gewenst. Wegens de toegenomen pluriformiteit zou religie, wanneer zij deel uit zou maken van het publieke domein, de sociale cohesie van de samenleving onder druk zetten.

Deze differentiatiethese wordt vaak direct verbonden met de zogenaamde *secularisatiethese*. Deze luidt dat mede onder invloed van de functionele differentiëring van de Nederlandse samenleving een steeds groter wordende bevolkingsgroep in Nederland geen enkele binding meer heeft met religie, dat de maatschappelijke en culturele betekenis van religie blijft afnemen en dat de kracht van religie bij het individu tanende is. Op de achtergrond speelt de opvatting een rol die is verwoord door Weber, Durkheim en Habermas, namelijk dat religieuze opvattingen en praktijken overblijfselen zijn van premoderne, traditionele levensvormen die inmiddels achterhaald zijn door moderne vormen van rationaliteit.¹⁵

Deze inhoudsbepaling van de differentiatiethese en ook die van de secularisatiethese is recent door godsdiensthistorici¹⁶, godsdienstsociologen, godsdienstpedagogen en godsdienstfilosofen behoorlijk onder schot genomen.

Beide thesen zijn immers gebaseerd op een smalle conceptualisering van religie. Religie wordt daarbij uitsluitend opgevat als een expliciet uitgesproken en diep gevoelde betrokkenheid bij een bestaande religieuze traditie die tot uitdrukking komt binnen overgeleverde en geïnstitutionaliseerde, bijvoorbeeld kerkelijke structuren. Op grond van recente onderzoeksuitkomsten kunnen ook vraagtekens geplaatst worden bij deze smalle opvatting van religie, en bij de stelling dat religie geprivatiseerd is, dat wil zeggen geen invloed heeft op publiek en politiek terrein.¹⁷ Het blijkt juist dat nog steeds veel mensen geloven in het bestaan van een hogere werkelijkheid of hogere machten, en ervaringen hebben die zij hiermee in verband brengen. Ook blijkt dat mensen wel degelijk opvattingen hebben over de zin van het leven, waaraan zij waarden en idealen ontleen die zij richtinggevend vinden voor de inrichting van hun leven.

Uitgaande van een breder begrip van religie zijn er dus geen aanwijzingen dat de aandacht hiervoor tanende is. Wel zijn er veranderingen opgetreden, in die zin bijvoorbeeld dat religie niet meer noodzakelijk verbonden is met één specifieke gemeenschap of één bepaalde traditie. Ze is meer persoonlijk van aard geworden en wordt minder geuit binnen geïnstitutionaliseerde verbanden. Daarnaast zien we dat de pluriformiteit op religieus gebied sterk is toegenomen.¹⁸ Anders dan in de differentiatietheze met een pleidooi voor privatisering van religie wordt gesuggereerd, betekenen deze ontwikkelingen daarmee nog niet dat een sterker geïndividualiseerde religie per definitie geen rol van betekenis meer speelt in het publieke domein. Religie laat zich niet adequaat begrijpen wanneer ze louter in het private domein wordt gepositioneerd. De nationale, regionale maar ook mondiale invloed van religie op economie, massamedia, en communicatie bijvoorbeeld blijft dan ten onrechte buiten beeld. Zo is er bijvoorbeeld in Polen, Spanje, Brazilië en de Verenigde Staten eerder sprake van een deprivatisering van de religie.¹⁹ Zijn er ook in ons land processen van deprivatisering van religie gaande? Van Harskamp merkt

voorzichtig op dat we in onze dagen misschien wel een begin van een dergelijke tendens zien.²⁰

De kern van de amenderingen die bij de beide thesen gegeven zijn, luidt: wanneer we religie breder opvatten dan betrokkenheid bij een bestaande, geïnstitutionaliseerde religieuze traditie, blijkt dat religie in de huidige samenleving wel degelijk een rol van betekenis speelt, zowel binnen het private als het publieke domein. Verder wordt geconstateerd dat religie in vergelijking met enkele decennia geleden subjectiever, individueler en pluriformer wordt geuit en beleefd, waarbij die uitingsvormen minder verbonden zijn met geïnstitutionaliseerde tradities. Deze ontwikkelingen hebben tot een grotere verscheidenheid aan religieuze opvattingen en praktijken geleid. Zoveel mag duidelijk zijn, een volledige terugtrekking van de religie uit het publieke en sociale domein is niet een noodzakelijke consequentie van secularisatie en differentiatie. Steeds zullen de concrete omstandigheden in ogenschouw genomen moeten worden.

Levensbeschouwelijke opvoeding binnen de drie domeinen

De discussie over de interpretatie van de differentiatie- en de secularisatiethese zal hier uiteraard deze middag niet beslecht worden, maar zal op de achtergrond wel voortdurend mee spelen. Ik zal mij in het vervolg van deze rede op elk van de drie eerder genoemde domeinen richten, te weten: het publieke, het sociale en het individuele domein. Mijn vraag daarbij is welke ontwikkelingen en tendensen wij anno 2003 met het oog op religie en levensbeschouwelijke opvoeding waar kunnen nemen, en welke opgaven dan wel uitdagingen er daarmee liggen voor godsdienstpeden en algemeen pedagen die zich in het bijzonder op de levensbeschouwelijke opvoeding richten.

Het publieke domein

Nederland is na de Tweede Wereldoorlog in hoog tempo ontzuild, ontkerkelijkt en gesecculariseerd. Sociologisch en demografisch onderzoek liet duidelijk zien hoe vanaf de tweede helft van de jaren zestig godsdienst en religie hun centrale positie verloren als oriëntatiekader voor het individuele handelen en als organiserend en structurerend principe voor de samenleving. Vaak werd deze ontwikkeling door onderzoekers geïnterpreteerd als een normaal bijverschijnsel van de modernisering.²¹

Inmiddels is Nederland aan het begin van de 21^{ste} eeuw echter van een seculiere en ontzuilde samenleving getransformeerd tot een plurale postmoderne samenleving die niet alleen meertalig, multicultureel en multi-etnisch is, maar ook nadrukkelijk een samenleving die een multireligieus aanzien heeft. Dat laatste is mede het gevolg van de migratie. De islam is daar het meest sprekende en zichtbare voorbeeld van. Recente prognoses van het SCP geven aan dat in 2010 de islam de op één na grootste denominatie in Nederland zal zijn.²²

Elders hebben ik er samen Biesta en Van Nijnatten op gewezen dat de feitelijke terugkeer vanaf de jaren negentig van religie, godsdienst en spiritualiteit in de postmoderne samenleving niet het enige is wat de ontwikkelingen in de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog onder druk heeft gezet. Vanuit verschillende disciplines zijn immers vraagtekens gezet bij enkele centrale opvattingen van het project van de Verlichting. Zo is betoogd dat onze autonomie slechts bestaat bij de gratie van ons geworteld zijn in een gemeenschap (MacIntyre; Sandel), dat onze subjectiviteit pas ontstaat in en door een oneindige verantwoordelijkheid voor de Ander (Levinas). Benadrukt is dat rationaliteit geen transhistorische grootheid is, maar voortkomt uit en geworteld is in concrete sociale praktijken (Kuhn; Toulmin), en dat het menselijk bewustzijn geen feilloze spiegel van de natuur is (Rorty). En er is gewezen op het theoretische en praktische failliet van het vooruitgangsgeloof (Lyotard).²³

Religie en godsdienst zijn bij dit alles persistenter gebleken dan op basis van de ontwikkelingen in de jaren zestig en zeventig misschien verwacht zou mogen worden. En de basis waarop religie en rede lange tijd tegenover elkaar zijn gezet, door secularisatie als een overwinning van de rede op de religie te karakteriseren, is in de postmoderne samenleving aan het wankelen gebracht. Een samenleving waarbinnen de 'oude religies' gekenmerkt worden door een sterke, post-traditionele tendens tot individualisering, en de 'nieuwe religies' – zoals de Islam – juist nog alle kenmerken van traditionaliteit, zoals gebondenheid aan een gemeenschap vertonen. Nieuw voor de maatschappelijke constellatie waarin wij nu leven is dat oude en nieuwe religies tegelijkertijd deel uitmaken van een plurale, multireligieuze samenleving.²⁴

Het lijkt erop dat de dramatische gebeurtenissen op 11 september 2001 een krachtige impuls gegeven hebben aan het al enkele jaren aan de gang zijnde debat over de plaats van de religie en levensbeschouwelijke opvoeding in het publieke domein.²⁵ Zo riep Paul Cliteur vlak voor kerst 2001 op om publiekelijk het nieuwe evangelie van, zoals hij het noemde, het *oecumenisch humanisme* aan te hangen, en dit secularisme ook met overheidssteun actief te propageren. Dat zou de culturele bron moeten zijn om uit te putten in het westen en ook in de rest van de wereld, omdat van de Abrahamitische godsdiensten (jodendom, christendom en islam) geen heil te verwachten is. Cliteurs patroonheilige is Socrates, en in zijn voetspoor dient de moraal bevrijd te worden van de godsdienst en autonoom te worden. "Het subsidiebeleid van de overheid moet ... gericht zijn ... op ... het propageren van het secularisme, het stimuleren van de scheiding van kerk en staat, het bevorderen van respect voor de klassieke mensenrechten en vooral: onderwijs in de ethiek, met als voornaamste inzet de scheiding van godsdienst en moraal", aldus Cliteur. Godsdienstige activiteiten horen slechts in de gedoogzone thuis, samen met het gebruik van alcohol en drugs. Het zijn geen juiste keuzes, maar iedereen mag een marge hebben voor eigen vrije keuzes.²⁶

In de talrijke reacties hierop werd alom voor een andere weg gekozen. De overweldigende krachtbron die religies bevatten, en die zich ook positief uit in individuele verantwoordelijkheid, niet-onverschilligheid jegens anderen en concrete medemenselijkheid, zou in positieve zin benut moeten worden ook in het publieke domein. Juist om aan potentiële, maar verwerpelijke onderstromen van levensbeschouwingen – godsdienstig of seculier – die uit zijn op onderdrukking en ellende, een halt toe te roepen.²⁷ Nastrevenswaardig is een plurale samenleving met voldoende sociale cohesie en dialoog tussen mensen met verschillende levensbeschouwingen, hetzij seculier of godsdienstig. En naast onderwijs in ethiek behoort er ook onderwijs gegeven te worden over religies en levensbeschouwingen.²⁸

Eenzelfde geluid was op 1 januari 2002 te horen in het Concertgebouw bij de Nieuwjaarstoespraak van de burgemeester van Amsterdam, Job Cohen. Hij riep op om de bindende rol van religie niet te onderschatten, en daaraan ook publiekelijk meer aandacht te schenken. Hij constateerde dat “(s)inds geruime tijd de overheid in dit land aan de rol van religie geen aandacht (schenkt): de scheiding van kerk en staat staat bij ons, terecht, hoog aangeschreven. Maar het is de vraag of de overheid, overigens met inachtneming van de doctrine van die scheiding, niet meer oog moet hebben voor deze rol van de religie, juist omdat het als bindmiddel zo’n belangrijke rol speelt. (...) Willen we de dialoog met elkaar gaande houden, dan moeten we hoe dan ook de religieuze infrastructuur erbij halen. Zonder moskeeën, tempels, kerken en synagogen lukt het niet.”²⁹

De toenmalige D66-minister grote steden- en integratiebeleid, Roger van Boxtel, ventileerde enkele maanden later een volstrekt andere mening. Uitgaande van het D66 adagium van de geestelijke vrijheid ten aanzien van levensbeschouwing, kan zijns inziens religie slechts een privézaak zijn. Ze dient daarom uit het publieke en sociale domein te verdwijnen. “Religie, dat regelen de mensen zelf maar”, aldus Van Boxtel. Met als consequentie dat religieus onderwijs afgeschaft dient te worden. “Religie leer je maar in je eigen tijd. (...)”

Verander artikel 23 van de Grondwet over vrijheid van onderwijs en zorg dat er voor iedereen goed openbaar onderwijs is. Op de bijbelschool of de koranschool geef je vervolgens onderwijs in religie, als je dat wilt. Veel plezier ermee, maar het is tijd voor de ontnuchtering van het onderwijs". Van Boxtel gaf aan vanuit het perspectief van de integratie van nieuwkomers in onze samenleving een fundamentele discussie over de toekomst van het bijzonder onderwijs aan te willen gaan.³⁰ Ondanks alle, veelal ongefundeerde onrust over islamitische scholen³¹ tezelfdertijd, kreeg hij weinig medestanders voor zijn standpunt.³² Hetgeen hem er niet van weerhoudt om ook in zijn nieuwe functie van voorzitter van het Humanistisch Verbond op de ingeslagen weg krachtig voort te gaan onder de motto's *Kies later Leer eerst* en *Voel jij je ook zo bijzonder in het openbaar?* Dagelijks is zijn frequent herhaalde oproep per radiospotje van zijn levensbeschouwelijke organisatie in het publieke domein te horen.³³ Het frappante hierbij is dat in een flankerende publicatie met als titel *Bijzonder in het openbaar. Op weg naar actief pluriform onderwijs*³⁴ overheid en schoolbesturen de taak toebedeeld krijgen om vorm te geven aan openbaar onderwijs waarin op actief pluriforme wijze het vak levensbeschouwelijke vorming aan bod komt. Een vak dat gewoon bekostigd moet worden uit de onderwijsmiddelen. Het blijkt overigens alras uit die publicatie dat met levensbeschouwelijke vorming, humanistisch vormingsonderwijs wordt bedoeld. Kortom, hier wordt naar mijn mening opgeroepen tot de humanistische verbijzondering van het openbaar en algemeen-bijzonder onderwijs. Via een omweg lijkt de geest van Cliteurs oecumenisch humanisme ook vaardig te zijn over Van Boxtel *cum suis* waar het over de levensbeschouwelijke vorming gaat. Het is inderdaad ontnuchterend, zodra men dat inzielt.

De discussies die recent gevoerd zijn in de media en ook in de Tweede Kamer over de invulling van godsdienstlessen op islamitische en andere bijzondere scholen, hebben er wel toe geleid dat de onderwijsinspectie van de minister van onderwijs opdracht heeft gekregen om de godsdienstlessen van

bijzondere scholen niet structureel te bezoeken, maar alleen als er signalen zijn dat kinderen worden aangezet tot haat of indien er andere zaken mis zijn met de lessen. Daarnaast heeft minister Van der Hoeven kort geleden aangegeven een wetswijziging voor te zullen bereiden die het mogelijk moet maken dat de onderwijsinspectie ook het toezicht krijgt op de facultatief gegeven lessen christelijk godsdienstonderwijs, humanistisch vormingsonderwijs en islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen. Deze vallen momenteel niet onder de verantwoordelijkheid van het openbaar onderwijs, maar van levensbeschouwelijke organisaties (kerken, moskeeën, het Humanistisch Verbond), maar worden wel onder schooltijd en in de school gegeven. Het eerste besluit leek tot voor kort absoluut onbespreekbaar voor de besturenkoepels van confessionele scholen. En het is tekenend dat deze verandering onder verantwoordelijkheid van een CDA-onderwijsminister doorgevoerd wordt, en dat in één beweging ook het openbaar onderwijs op dit punt gewoon meegenomen wordt.

Deze laatste ontwikkelingen duid ik zeer positief.³⁵ Het getuigt mijns inziens van besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid als alle scholen publiekelijk navolgbaar kond doen van hun visie op en vormgeving van hun levensbeschouwelijk curriculum, bijvoorbeeld ook in hun schoolgids. Waar een en ander binnen de wettelijk geboden kaders plaatsvindt, zal de onderwijsinspectie op basis van de door de scholen geboden visie, missie en praktijk constructieve *immanente* kritiek kunnen bieden. Ik ben er voorstander van dit niet te beperken tot calamiteiten, maar het tot een structurele taak van de inspectie te maken. Dit zal uiteraard ook voor de inspecteurs een gewijzigde attitude en werkwijze vereisen. Naar verluidt is een en ander bij de inspectie al in voorbereiding.

Duidelijk moet zijn dat genoemde ontwikkelingen enerzijds de relatieve autonomie van bijzondere scholen ^{oversteden} onverlet laten, en dat hiermee bijzondere scholen uitgedaagd worden om klare wijn te schenken omtrent hun smalle of

brede identiteit, en dus over de invulling van de levensbeschouwelijke dimensie van die identiteit.³⁶ Anderzijds kan zo'n strategie openbare scholen uitdagen om hun nu vaak krampachtig vastgehouden neutraliteit te laten varen en duidelijk te maken wat waardenvol onderwijs voor hen inhoudt. Indien men dat levensbeschouwelijke vorming wil noemen – zoals in recente publicaties binnen kringen van het openbaar onderwijs en het Humanistisch Verbond nu gebeurt – ben ik daar zeer content mee. Wel met de kanttekening daarbij echter dat levensbeschouwelijke *vorming* nooit louter cognitief kan zijn, maar ook een affectief-emotioneel aspect, een ervaringsaspect, en een handelingsaspect heeft. Op dit punt onderscheiden zowel godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming zich van het sinds 1985 binnen het basisonderwijs bestaande kennisgebied 'geestelijke stromingen' dat volgens de wetgever louter cognitief gericht dient te zijn. Deze ontwikkeling weg van het louter cognitieve, zal naar mijn mening – en anders dan Van Boxtel meent – tot een verdere en wenselijke verbijzondering van het openbaar onderwijs leiden.³⁷ Alle scholen bijzonder, dus.³⁸

Het sociale domein

Hier kom ik bij het domein waar ik mij de afgelopen tien jaar *van leer* bij uitstek op heb gericht, en daarbinnen dan met name op de school, meer in het bijzonder op christelijke scholen.³⁹ Ik zal eerst kort terugblikken, om vervolgens aan te geven welke tendensen ik meen te bespeuren met het oog op de toekomst van de levensbeschouwelijke opvoeding binnen het sociale domein.

Pas na de Tweede Wereldoorlog werd er in Nederland vanuit het perspectief van de eigenheid van christelijke scholen gesproken over de identiteit van zulke scholen. Het ging dan uitsluitend over de levensbeschouwelijkheid van de school, met daarbinnen de levensbeschouwelijke opvoeding van de leerling. Bij voorkeur werd gesproken van de christelijke identiteit van een school. De levensbeschouwelijke aspecten

van de school werden als identiteitsbepalend gezien, los van onderwijskundige en pedagogisch-organisatorische aspecten. Laat staan dat al deze aspecten binnen een vormingstheoretisch-pedagogisch kader werden geplaatst.⁴⁰

Binnen de open christelijke scholen, dat wil zeggen scholen open voor alle leerlingen mits de ouders het levensbeschouwelijke aanbod van een school respecteren, nam geleidelijk aan door toenemende ontkerkelijking en sterkere individualisering van het geloofsleven de godsdienstige diversiteit van het docentencorps toe. Bezig zijn met de identiteit van de school werd veelal uitsluitend gezien als bezig zijn met het godsdienstige statuut van de school, en het proeven van de nieren door directie of bestuur. De toenemende diversiteit leidde ertoe dat veel schoolleiders - mede op grond van veranderingen in hun eigen levensbeschouwelijke biografie - hier liever hun handen niet aan brandden. Daarmee werd werken aan de identiteit, en daarmee ook het als team spreken over en gezamenlijk vorm geven aan de levensbeschouwelijkheid van de school, niet zelden het grote taboeonderwerp.

In deze situatie is mede onder invloed van het theoretisch en empirisch wetenschappelijk onderzoek dat het laatste decennium is uitgevoerd vanuit deze universiteit, de Katholieke Universiteit Nijmegen en de Universiteit Utrecht⁴¹, een geleidelijke keer gekomen. En niet te vergeten door vanuit deze drie centra te participeren in nascholingstrajecten voor docenten en leidinggevend. Het leren werken in theorie en praktijk aan de brede identiteit van een school, waarbij de drie onderscheiden typen aspecten, te weten: de levensbeschouwelijke, de onderwijskundige, en de pedagogisch-organisatorische op ^{andere} volstrekt gelijkwaardige en integratieve wijze op elkaar betrokken worden, heeft voor menige school de druk van de te smalle identiteitsketel gehaald. Tegelijkertijd heeft deze benadering de ogen geopend voor een multi- en interreligieuze-, in plaats van een monoreligieuze invulling.

Ik sprak zojuist niet zonder reden van een geleidelijke keer, want de Pavlov-reactie om bij het woord 'identiteit' meteen smal af te slaan naar

godsdienst en levensbeschouwing *sec* zat en zit veelal diep habitueel verankerd. Dat was de reden voor De Wolff om na een grondig theoretisch en empirisch onderzoek naar de identiteit van christelijke scholen en hun vormgeving in 2000 in haar dissertatie nog te pleiten voor een moratorium op het gebruik van de term 'identiteit'.⁴²

Een dergelijk afzien van het gebruik van het begrip 'identiteit' lijkt anno 2003 minder noodzakelijk, mede gezien de ontwikkelingen die ook buiten het confessioneel onderwijs plaatsvinden. Opvallend is allereerst dat ook in het openbaar onderwijs sinds tien jaar de aandacht voor de identiteit van de school groeiende is.⁴³ Hier speelt die neiging tot levensbeschouwelijke versmalling in het geheel geen rol, waardoor de volle breedte van het schoolgebeuren in beeld kan komen. De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs – waarin een groot aantal scholen voor primair en secundair onderwijs is verenigd die geïnspireerd is door het op Vygotsky geënte concept van ontwikkelingsgericht onderwijs – besteedde in 1999 een belangrijk deel van haar jaarlijkse conferentie aan het thema 'identiteit'. Centraal stond de relatie van de individuele identiteitsontwikkeling van de leerling met de institutionele identiteit van de school. Recent richten verschillende lectoraten van pedagogische hogescholen zich expliciet op identiteit en onderwijs. Ook de vorig jaar benoemde bijzonder hoogleraar educatie vanuit humanistisch perspectief aan de Universiteit voor Humanistiek, Veugelers, heeft nog eens heel nadrukkelijk die brede identiteit op de agenda gezet voor openbare en algemeen-bijzondere scholen.⁴⁴ Kortom, het thema 'identiteit en school' staat in de volle breedte op de onderwijsagenda. Of zoals een collega het onlangs tegen me verwoordde: Ze gaan allemaal op jouw domein zitten. Dat zij zo, en ik ben daar zeer gelukkig mee.

De winst van wat er nu gaande is, zie ik vooral in het feit dat die identiteit van de school dynamisch, procesmatig en constructivistisch wordt geïnterpreteerd. Daaraan werken is niet op zoek gaan naar statisch vastliggende essentialistische bouwstenen - een soort DNA-structuur van de school – maar

de nadruk ligt op de dynamiek, op de ontwikkelingsprocessen en de interactie van de analytisch te onderscheiden samenstellende delen van de school. Hoe zien de structurerende principes, inzichten en afspraken eruit en op welke manier krijgen die handen en voeten in de interactie met leerlingen, tussen teamleden en met de buitenwacht? Op welke manier wordt op de samenhang van structuur en handelen gereflecteerd vanuit een vormingstheoretisch-pedagogisch perspectief, en waarom en hoe komen veranderingen of verbeteringen tot stand? De identiteit van de school komt meerdimensioneel – levensbeschouwelijk, onderwijskundig en pedagogisch-organisatorisch – integratief en integraal in beeld.⁴⁵ Voor bijzondere scholen biedt dit de mogelijkheid om waar het over de identiteit van de school gaat zich echt te bevrijden van de kramp tot levensbeschouwelijke versmalling.⁴⁶ En openbare en algemeen-bijzondere scholen worden uitgedaagd om aan hun levensbeschouwelijke tekort voorbij te komen. Anders gezegd, wat betekent het vormgeven aan levensbeschouwelijke vorming voor zulke scholen-in-context indien zij respectievelijk de opvatting delen dat identiteit meer is dan levensbeschouwing, of indien zij inzien dat strikt neutraal, waarde vrij of waardenloos onderwijs een illusie is en de vraag beantwoord dient te worden waar en hoe die levensbeschouwelijke elementen ingevlochten kunnen worden? Op dit punt is er duidelijk sprake van raakvlakken tussen ontwikkelingen binnen het sociale domein, met de debatten in het publieke domein waar ik eerder in deze rede aandacht aan schonk. Taylors idee dat er nog wel degelijk verbanden liggen tussen het publieke domein en de andere domeinen wordt hier dus zeker bewaarheid.⁴⁷

Dat verband is ook nog op andere wijze te leggen. Het zo vormgeven aan schoolidentiteit biedt - uitgaande van de eerder genoemde relatieve autonomie van scholen (zie p. 14) - immers allereerst de mogelijkheid te komen tot expliciete positionering van binnenuit ten opzichte van het maatschappelijk krachtenveld rond deze of gene school.⁴⁸ De vraag kan immers gesteld worden

of de inhoudsbepaling van die identiteit wel voornamelijk door de school in eigen beheer tot stand komt. Of wordt zij in hoofdzaak bepaald door hetgeen door onderwijsbeleid en onderwijspolitiek toevallig, modisch of door de waan van de dag op de onderwijsagenda wordt gezet? Actieve, doordachte en doorgaande meerdimensionele vormgeving van de identiteit geeft scholen een middel, een kritisch instrument, in handen om in interactie met de maatschappelijke omgeving potentiële invloeden te filteren.⁴⁹ Op basis van een duidelijke eigen identiteitsbepaling kunnen scholen, in de tweede plaats, ook publiekelijk en naar ouders toe maatschappelijk verantwoording afleggen van hun visie en vormgeving met inbegrip van het levensbeschouwelijke curriculum, zoals ik dat bij het bespreken van het publieke domein bepleitte.

Twee ontwikkelingen binnen het sociale domein kunnen, als ik het goed zie, een versterkend effect hebben op het vergroten van de aandacht voor levensbeschouwelijke opvoeding en ontwikkeling in scholen:

- i) de hernieuwde aandacht voor waarden en normen in het voetspoor van de door de toenmalige minister van onderwijs, Jo Ritzen, in 1992 gelanceerde pedagogische opdracht van het onderwijs;
- ii) de hier deels mee verband houdende aandacht voor de school als gemeenschap c.q. als waardengemeenschap.

Samen met anderen - aanvankelijk in NVO- en later in NVO/VELON-verband ⁵⁰ - heb ik mij van meet af aan gekeerd tegen een smalle interpretatie van die pedagogische opdracht, te weten een nadruk op orde en discipline, resulterend in de vraag naar gedragsregels met bijbehorende lijstjes van waarden en normen met het oog op de binnenschoolse omgangsvormen.

Wij hebben ons met name gekant tegen de hier veelal onder liggende dualistische benadering van een gescheiden pedagogische en een didactische opdracht. Het pedagogische staat dan voor de subjectieve persoonsvorming en ook nog versmald tot het overdragen van (liefst) traditionele waarden en normen, en het didactische voor het overdragen van een objectief fonds aan

kennis en vaardigheden met als resultaat een voor ieder gelijk wereldbeeld.

Wij hebben ons juist sterk gemaakt voor een visie op onderwijs waarin het niet gaat om het overdragen van waarden en kennis, maar waarbij het doel is de vorming van de persoonlijke identiteit van de leerling. Leerlingen zullen zich waarden, kennis en vaardigheden moeten toe-eigenen. Ze dienen deze te transformeren tot persoonlijke leerinhouden, zodat ze tot het geestelijk eigendom van de leerling gaan behoren. Het geleerde dient daarom ook zinvol te zijn voor de leerlingen.⁵¹ De genoemde transformatie betreft niet alleen de leerinhouden, maar raakt ook de persoon van de leerling en diens wijze van in de wereld staan, diens ziens- en handelwijze⁵², of anders gezegd: diens levensbeschouwing of zingeving.⁵³

Het ervaren van de zinvolheid van het geleerde door leerlingen binnen de context van de school zelf, wordt momenteel weer nadrukkelijk verbonden met de notie 'school als gemeenschap'. De kern ervan kan omschreven worden als "een gedeelde visie op datgene wat zinvol en nastrevenswaardig is, en waar alle leden zich voor willen inzetten. ... (D)e bindende en normatieve elementen die de leden van de school (schoolleider, docenten, leerlingen, niet-onderwijzend personeel en ouders) met elkaar delen en waarmee ze zich verbonden voelen. De dialoog over gedeelde waarden staat...centraal."⁵⁴ Een dergelijke gerichtheid en verbondenheid kan motiverend en stimulerend werken op de dialoog tussen de leden, op onderling respect voor en betrokkenheid op elkaar, en op de motivatie van de leden. Ze zal ook consequenties hebben voor de inrichting en arrangementen, de situaties en relaties in de school, in die zin dat de leden die gemeenschap ook moeten kunnen ervaren en praktiseren. Voor scholen die het gemeenschapsstichtende aandacht willen geven, zullen individualiteit en socialiteit twee kanten van één medaille zijn. Het vormingsdoel zal de zelfverantwoordelijk-autonome en solidair-sociale persoonsvorming zijn van leerlingen die verantwoordelijkheid leren nemen voor het voortbestaan en de vernieuwing van de gemeenschappen waar zij deel

vanuit maken (interne sociale cohesie), maar ook voor de samenleving (externe sociale cohesie). Met het centraal stellen van de dialoog over waarden, waarmee tevens benadrukt wordt dat de school een waardengemeenschap⁵⁵ is, kan ook het terrein van de levensbeschouwing en dat van de levensbeschouwelijke opvoeding en ontwikkeling weer nadrukkelijk in beeld komen.

Resumerend

De uitkomsten tot zover overziend, concludeer ik dat religie en levensbeschouwelijke opvoeding anno 2003 binnen het publieke domein en het sociale domein een vitale rol kunnen spelen. Bovendien is er ook een aantal adequate wederzijdse aanknopingspunten vanuit de beide domeinen.

In het publieke domein laat zich naar mijn mening – maar bepaald niet onbediscussieerd - politiek-filosofisch en godsdienst-pedagogisch voldoende ruimte creëren om alle leerlingen op alle scholen levensbeschouwelijke vorming te bieden als integraal onderdeel van hun persoonsvorming.⁵⁶ Wil deze mogelijkheid ook volledig benut kunnen worden dan zullen versteende en niet meer geacommodeerde opvattingen over bijzonder onderwijs *en* over openbaar onderwijs het publieke veld moeten ruimen. Dat zal nog een hele kluit worden, en - om het met de pedagoog John Dewey te zeggen - een omslag vergen van habitueel handelen naar intelligent of reflexief handelen.⁵⁷

Binnen het sociale domein biedt een drietal ontwikkelingen goede mogelijkheden voor het vergroten van de aandacht voor levensbeschouwelijke opvoeding en ontwikkeling in scholen. Dat zijn a) de hernieuwde aandacht in het onderwijs voor het vormgeven van schoolidentiteit in meerdimensionele zin; b) een sterker constructief en voorwaardenscheppend onderwijsbeleid van de overheid waar het om de levensbeschouwelijke vorming in alle scholen gaat, met flankerend hierbij een ondersteunende rol voor de inspectie; en c) de geleidelijk aan in meer scholen geadopteerde visie dat het bij de pedagogische opdracht draait om de vorming van de persoonlijke identiteit van de leerling

binnen scholen als waardengemeenschappen waarin de leerlingen de zinvolheid van het geleerde ervaren, en waarbinnen individualiteit en socialiteit beide aan de orde dienen te komen.

Het private domein: een onmogelijke mogelijkheid

Kortom, binnen het publieke en sociale domein zijn er wel degelijk mogelijkheden. Waarom spreek ik in de titel van deze rede dan toch over de onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding? Nu ik aanbeland ben bij het private domein, wil ik trachten duidelijk te maken dat ook in dit domein volop mogelijkheden liggen, maar mijns inziens laat de levensbeschouwelijke opvoeding zich hier uiteindelijk het meest adequaat als onmogelijke mogelijkheid karakteriseren. Waar ik mij tot nu toe richtte op het overkoepelende concept 'levensbeschouwelijke opvoeding', zal ik mij hier in substantiële zin voornamelijk richten op de godsdienstige opvoeding ingevuld vanuit de christelijke traditie.⁵⁸

Over de individualisering van de hedendaagse religiositeit, waar ook Taylor het in het voetspoor van James over heeft, is de laatste jaren zeer veel te berde gebracht. Allereerst wordt duidelijk gemaakt dat - los van de religiositeit op het niveau van het publieke en sociale leven, en sterker dan voorheen ooit het geval is geweest - de nieuwe religiositeit in belangrijke mate een religiositeit van het individu is geworden.⁵⁹ Daarnaast wordt er op gewezen dat een dergelijke individualisering niet alleen als verlies gezien moet worden, maar dat zij tevens de mogelijkheid in zich draagt "voor een recompositie van religie, zowel binnen als buiten de context van de gevestigde religies"⁶⁰. In de derde plaats wordt er op gewezen dat de hedendaagse, geïndividualiseerde religiositeit niet per definitie leidt tot egoïsme. Het individu zal ook banden aangaan met anderen met wie het zich op enigerlei wijze permanent of tijdelijk verbonden weet, en die op hun beurt ook meebepalend kunnen zijn voor de eigen identiteit. Maar waar traditionele levensverbanden afbrokkelen, mensen

zich vaker partieel identificeren met religieuze gemeenschappen en dus deelnemen onder voorbehoud⁶¹, kan niet langer een *levensbeschouwelijke standaardbiografie* worden geschreven, maar construeren mensen hun eigen levensloop. Ze ontwerpen daarmee hun eigen *levensbeschouwelijke keuzebiografie* en worden daarbij geacht hun keuzen ook steeds te kunnen verantwoorden. Bij een veelheid van mogelijkheden, met minder structurerende bezielde en bezielende verbanden, fragmentering van het bestaan, en de dwang om met al die mogelijkheden ook iets zinnigs te doen, voorwaar ^{100%}geen sinecure.⁶²

Met het oog op de levensbeschouwelijke vorming en ontwikkeling van kinderen en jongeren, is ook het talrijke onderzoek van belang dat het laatste decennium is verricht naar de vraag hoe het zit met religie en geloof in de leefwereld van jongeren en of ze ook bezig zijn met zingeving of God. Het blijkt dat ook jongeren vooral mensen van deze tijd zijn. Hun religiositeit is merendeels niet institutioneel-kerkelijk maar concreet verbonden met het wel en wee van alledag, individueel en ze drukt een verlangen naar eigenheid uit. Ze uit zich niet zozeer in kerklidmaatschap, maar soms wel in kerkgang en frequent bidden. Jongeren ervaren ook het belang van religie, geloof of God voor hun alledaagse leven. Naast het zoeken naar authenticiteit is er wel degelijk de behoefte om zich in te laten met collectieve verbanden. Mits zijzelf de aard van de band kunnen blijven bepalen, er ook aangesloten wordt bij hun taal, opvattingen en wensen, en er de ruimte is om elkaar op informele wijze te ontmoeten. Van groot belang is ook of zij zelf een belangrijk aandeel mogen hebben in de voorbereiding, de opzet en de uitvoering van activiteiten, en hier ook hun eigen stempel op mogen zetten. Collectieven met een hoge graad aan massaliteit worden aantrekkelijk gevonden omdat ze ook de mogelijkheid bieden onzichtbaar en verborgen te blijven in de massa. Jongeren worden aangetrokken door religieuze symbolen en zijn gretig om te geloven, maar willen wel afstand kunnen houden. Voor al hun praktijken vormt muziek het cement,

omdat ze door hun keuze zich kunnen onderscheiden van anderen, maar tegelijkertijd wordt door het meedoen met of het luisteren naar muziek ook het 'wijgevoel' versterkt.⁶³

De religiositeit onder jongeren wordt gekarakteriseerd als een pelgrimerende religiositeit. In tegenstelling tot de traditionele gelovigen streven deze zoekende zielen een optimale vrijheid na, willen ze zoveel mogelijk indrukken en ervaringen opdoen en alleen kortlopende verplichtingen aangaan. "Hun godsdienstigheid is vrijwillig, zelf gekozen, individueel, voorlopig, in beweging en accidenteel"⁶⁴. De religieuze cultuur wordt niet langer meer overgedragen als een pakket van kennis en kunde, maar lijkt bij iedere jongere steeds weer opnieuw te beginnen in een proces van toe-eigening, waarin de voorhanden religieuze betekenissen, of religieus te betekenen aspecten uit de leefwereld door hen tot persoonlijke betekenissen worden getransformeerd.⁶⁵

Eigentijdse geloofsgemeenschappen die aantrekkelijk zijn voor jongeren en waaraan ze onder voorbehoud kunnen deelnemen, combineren meestal een aantal van de eerder door mij genoemde kenmerken van de religiositeit van jongeren. Bovenal is kenmerkend voor zulke gemeenschappen dat *openheid* en een *duidelijke identiteit* met elkaar verbonden worden.⁶⁶ Zoals in mijn favoriete voorbeeld, de Taizé-gemeenschap geleid door de bejaarde broeder Roger Schutz in het Bourgondische dorpje Taizé, waar jaarlijks duizenden jongeren van over de hele wereld naar toe komen.⁶⁷ De openheid als gastvrijheid houdt in dat iedereen er welkom is. Men kan gaan en komen wanneer men maar wil. De gemeenschap heeft een duidelijke eigen identiteit, een vast en gestructureerd kader als aanbod dat gebaseerd is op duidelijke regels die in grote eensgezindheid gedragen worden door de broeders. Binnen dat duidelijke aanbod is er de ruimte en openheid voor jongeren om "zich uit te drukken, te zingen, te discuten, na te denken en te bidden."⁶⁸ In deze gemeenschap is de aangeboden ruimte niet voorschrijvend of prekend maar juist aansporend. Niemand wordt gedwongen om de pro Deo aangeboden liefde van God ook te

beamen. Er is geen enkele dwang of druk, maar er worden mogelijkheden voor ontmoeting geschapen zonder voorwaarden. Karakteristiek is een inclusieve, open praktijk van gastvrij er zijn als aanbod, die zich voegt bij een exclusieve zeer eigen identiteit. Het aanbod wordt gecombineerd met de inclusieve boodschap van de dialoog met allen om in ieder mens het mysterie van de verborgen aanwezigheid van God te ontdekken.⁶⁹

In de Taizé-benadering zit sterk het aspect van meedoen als participatie-op-eigen-niveau en naar eigen behoefte, en daarin ook meegenomen worden in de gemeenschap van Godzoekers en Christusnavolgers. Dat sluit aan bij de zojuist genoemde toe-eigeningsvisie op levensbeschouwelijke vorming en ontwikkeling, die ook voor scholen goed bruikbaar is. De kern daarvan is de levensbeschouwelijke persoonsvorming die plaats vindt aan religieuze praktijken die in de school gerepresenteerd worden. Praktijken waaraan de leerling kan participeren, en waarin en de leerinhouden en de persoon van de leerling getransformeerd kunnen worden.⁷⁰ Cruciaal zijn de keuzes die de leerling maakt op grond van een werkelijk inzicht, op basis van het meedoen en beleven van religieuze praktijken, en wellicht ook het opdoen van religieuze ervaringen.

Leerlingen kunnen ook binnen de school op verschillende manieren participeren afhankelijk van de rol van 'beginneling' of die van 'expert'. De beginneling identificeert zich in de participatie slechts gedeeltelijk met de religieuze praktijk in kwestie en houdt daarmee grote *onderhandelingsruimte* over de betekenis ervan voor haar of hem; diens keuzevrijheid blijft groot. In zo'n geval is er sprake van 'legitieme perifere participatie'. Deze situatie kan leiden tot ofwel grotere expertise en volledige identificatie, tot grotere expertise en bewuste non-participatie of tot geen vergroting van de expertise en bewuste non-participatie aan die praktijk. In de laatste twee gevallen wijst de leerling de betekenis van deze religieuze praktijk af als niet belangrijk voor het eigen levensverhaal.⁷¹ Het participeren van de leerling in welke vorm dan ook

betekent verantwoordelijkheid nemen en dus standpuntbepaling ten opzichte van een religieuze praktijk, reflectie op het eigen gewenste aandeel, verandering in visie en beleving, een andere kijk op de wereld krijgen, en wellicht ook veranderingen in het eigen handelen.⁷²

Ik zei zo even “en wellicht het opdoen van religieuze ervaringen”. Laat ik hier dicht bij mij zelf blijven en bij mijn eigen levensbeschouwing, en trachten duidelijk te maken waar ik hier op doel. Volgens mij presenteren en representeren de broeders van Taizé in alle duidelijkheid een gastvrij en open arrangement waar ik binnen mag stappen op het moment dat het mij schikt. Om mee te doen en om wellicht ook zelf het geheimenis van Gods liefde te ontdekken, te ervaren en te proeven. De kern van die liefde voor God wordt niet cognitief platgepraat of dogmatisch gefixeerd, maar prudent en behoedzaam ter sprake gebracht en vooral geleefd. In het deelnemen aan zulke betekenisvolle religieuze praktijken als die in Taizé, voegt mijn denken zich bij mijn doen, bij het handelen en het ervaren.

In deze volgorde zien we, zo lijkt het, iets terug van wat in de eerste eeuwen van de kerk als specifiek onderwijsmodel werd gebruikt, namelijk de *disciplina arcani*. Eerst dient er de ervaring te zijn van het geloofsmysterie, en tot zolang past een zwijgen, voordat uitleg volgt of er over gereflecteerd wordt.⁷³ Natuurlijk is dit model ook misbruikt om het verschil te onderstrepen tussen ingewijden en buitenstaanders, tussen binnen- en buitenkerkelijken, in een zich opsluiten in esoterische gemeenschappen. Maar waar het mij om gaat is dat met zo’n pedagogische benadering het ontwikkelen van religieuze sensitiviteit, het open staan voor de geheimen van het leven, het ervaren van heelheid, het open staan voor het Geheel-Andere, God, de Eeuwige, het Al, en het ontvangen van het geschenk van het geloof in de levensbeschouwelijke opvoeding een kans krijgt. Religieuze praktijken kunnen hierbij wel onderscheiden worden van niet-religieuze praktijken, maar kunnen ondertussen wel met elkaar in verband gebracht worden.⁷⁴ Door het op kwalitatieve wijze

onderscheid maken tussen de verschillende soorten praktijken, wordt het heilige niet geprofaniseerd en het wereldlijke niet gesacraliseerd.⁷⁵

Van den Berk heeft er op gewezen dat het zwijgen over God niet letterlijk genomen moet worden, maar dat het zaken betreft waar niet rationeel overdrachtelijk over te spreken valt.⁷⁶ “Het gaat om waarheden en waarden die men zelf op het spoor dient te komen, die afhangen van een persoonlijke ontdekking en alleen maar persoonlijk kunnen worden beaamd. Ze ...kunnen nooit op een voor iedereen eensluidende wijze verkondigd worden. (...) Ieder mens dient zelf positie te kiezen en het positie nemen is niet overdraagbaar. (...) De leerling kan op z'n hoogst áangespoord worden om bepaalde zaken voor waar te houden. Men kan vragen stellen, men kan argumenteren, het belangrijkste echter, het voor-waar-houden, kan men niet overdragen.”⁷⁷ Wat de opvoeder kan doen en zeker ook moet doen is de leerling te helpen de religiositeit in zichzelf te ontdekken, en deze te begeleiden op diens zoektocht naar een eigen, persoonlijke verhouding tot God. Voor het ontwikkelen van die eigen religiositeit zullen de opvoeders er zorg voor moeten dragen dat de leerlingen religieuze ontwikkelingsstof⁷⁸ geboden wordt.

En precies in deze zin is levensbeschouwelijke opvoeding een onmogelijke mogelijkheid. Die eigen, persoonlijke verhouding tot God ligt namelijk – en hier volg ik Derrida⁷⁹ – voorbij elk louter bevestigend of katabatisch spreken over God, maar ook voorbij elk louter ontkennend of apofatisch spreken over God. De levensbeschouwelijke zoektocht staat altijd onder een deconstructief voorteken. Dat komt omdat met de naam van God geen essentialistische entiteit aangeduid wordt, maar een komen, een gebeuren.

Moeten we daarom maar letterlijk over God zwijgen? Zeker niet, want dat zou zeer onpedagogisch zijn. Tussen de onzalige opvattingen van een technologisch maakbare levensbeschouwelijke opvoeding enerzijds en de weigering om op enigerlei wijze verantwoordelijkheid te nemen voor de levensbeschouwelijke opvoeding van de leerlingen anderzijds, ligt een

tussenweg. We moeten die naam van God in de levensbeschouwelijke opvoeding wel blijven noemen, omdat leerlingen daardoor voorbereid worden op het onvoorspelbare komen van de alteriteit, het Geheel-Andere, van God in hun bestaan. De leerlingen zullen er – net als de opvoeders – hopelijk achter komen dat die God nooit definitief en uitsluitend gevonden zal kunnen worden in deze bepaalde religieuze traditie, in dit filosofische of theologische systeem of bij deze persoon of die groep. Onrustig zullen ze blijven zoeken naar God, vanuit hun liefde tot God.

Dat komen van God hebben opvoeders niet in de hand, omdat zij noch het uur noch de dag kennen. Zij kennen niet het wat, wanneer en wie van die komst voor deze en gene leerling. Maar ze kunnen er wel voor waken dat precies die situaties vermeden worden in het proces van levensbeschouwelijke persoonsvorming van leerlingen, die zo'n komen aan de kant van de leerlingen ernstig kunnen verhinderen. Voor opvoeders ligt er de taak zulke mogelijkheden, zulke arrangementen in situaties en relaties te creëren waardoor leerlingen het onvoorziene en onvoorspelbare geschenk van de religie, van God en wellicht het geloof, op het spoor kunnen komen en ontvangen.

De pointe van dit laatste deel van deze rede, vind ik treffend uitgedrukt in het gedicht 'Zeegezicht' van de op 19 maart j.l. overleden dichter C.O. Jellema⁸⁰.

Op de palm van jouw hand, in dat landschap
van gevormde levenslijnen,
niet groter dan een flinke waterdruppel

- terwijl zonsondergang de hele
hemel boven de eindstreep van het eiland
ginds in Turner-kleuren zet –

die babykrab, voorzichtig
van tussen de basaltblokken geraapt,
z'n onderkomen waar hij wachtte op de vloed.
Nog kleiner dan de nagel van jouw pink,
z'n grijsblauw pantsertje nog niet verkalkt,
krabbelt hij zijwaarts over plooi en heuvel,
een onbekende wereld, verontrust
dat bodem warmte geeft.

Dan, op de rand van dat heelal, laat hij
zich zonder aarzeling terugvallen in
de veiligheid van spleten, zeezand, steen,
met achterlating van een beeld, van
haast een naam.

Nu is het of wij, samen onder aan de dijk,
worden gezien, terwijl het water stijgt
en in doorschijning spiegelt hoe de hemel kleurt.
Heeft iemand iets gezegd? Nee, niemand sprak.

Woorden van dank

Mijnheer de Rector, Dames en Heren,
Nu ik aan het einde van mijn rede ben gekomen, wil ik graag enkele
dankwoorden uitspreken.

Allereerst aan het adres van het College van Bestuur, het Bestuur van de
Vereniging voor Christelijk Wetenschappelijk Onderwijs, het Bestuur van de
Faculteit der Godgeleerdheid, en het Bestuur van de Faculteit der Psychologie
en Pedagogiek voor mijn benoemingen en het in mij gestelde vertrouwen.



1
c Verder wil ik mijn grote erkentelijkheid uitspreken aan het Bestuur van de
c Hendrik Piersonleerstoel voor Christelijk Onderwijs. Door mijn benoeming per
1 1 september 1993 als bijzonder hoogleraar heb ik alle kansen, mogelijkheden en
1 middelen gekregen om mij om te scholen tot deskundige op het brede terrein
j van de verbinding van godsdienst en levensbeschouwing met opvoeding,
c vorming en onderwijs. In het Bestuur dank ik ook allen die dit werk de
v afgelopen tien jaar mogelijk maakten en hopelijk ook de resterende drie jaar
mogelijk zullen blijven maken. Mijn benoemingen zijn mede uw verdienste.

1 Geachte collega's van de Afdeling Theoretische en Historische
v Pedagogiek,

3 Al bijna tien jaar verkeer ik in jullie midden. Volgens mijn eigen opvattingen
1 eigenlijk hoognodig tijd om weer eens te verkassen. Toch blijf ik, omdat onder
c de samenbindende leiding van Ben Spiecker ik me bij THP erg op mijn plek
1 voel. We delen er niet alleen vakinhoudelijke zaken, maar ook persoonlijk lief
1 en leed. Juist ook in die laatste gevallen realiseren we ons maar al te zeer hoe
c kostbaar elk kwetsbaar mens is. De recente komst van Gerdien Troost en Judith
1 Stolk, en de gelukkige terugkomst van Doret de Ruyter binnenkort, kan ons als
1 één van de drie onderzoekstoppen binnen de faculteit alleen nog maar sterker
J maken.

Geachte collega's van de Capaciteitsgroep Praktische Theologie en
Sociale Wetenschappen,

c Bij jullie heb ik me vanaf dat ik me in april vorig jaar bij jullie voegde,
v onmiddellijk thuis gevoeld. Eerst onder de bekwame en bezielende leiding van
r Gerben Heitink en nu onder het open en vaak zeer humoristische bewind van
Hijme Stoffels gedij ik zeer. De grote inhoudelijke invloed van de capgroep
- zullen jullie in de referenties van deze rede duidelijk terug kunnen vinden.

f Met velen van u hier aanwezig heb ik de afgelopen jaren in verschillende
g verbanden mogen samenwerken. Ik hoop dat die samenwerking ook in de

toekomst door mag gaan. Speciaal wil ik hier noemen: Gert Biesta, Wim Wardekker, Cok Bakker, Marjoke Rietveld, Simone de Roos en Henk Vroom.

Het verheugt me dat na grondige voorbereidende besprekingen in het najaar de eerste activiteiten van start gaan van het Centrum voor Godsdienstpädagogiek en -psychologie, als samenwerkingsverband van godsdienstpädagogen en godsdienstdidactici van de Faculteit der Godgeleerdheid, de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, het OnderwijscentrumVU, Windesheim en met de partners van het Nederlands Bijbel Instituut en de Theologische Universiteit Kampen. In de loop van 2004 hopen we een officiële start te maken met dit centrum.

Ik ben erg blij dat vandaag ons gezin hier compleet is, dat veel familieleden present zijn, en ook mijn vader. Mijn schoonmoeder moet helaas ook nu ontbreken, maar zij kan het bandje naderhand op haar gemak beluisteren. Ik weet zeker dat mijn moeder en mijn schoonvader vandaag zeer hadden genoten als zij nog bij ons zouden zijn.

Deze rede draag ik op aan onze kinderen, Radboud, Welmoed en Narda, omdat ze me ieder op geheel eigen wijze verdroegen als begeleider op en een inkijk boden in hun levensbeschouwelijke zoektocht. De woorden van Roger Schutz dat ze met hun persoonlijk verlangen het geloof al hebben, geven me een weldadig gevoel van rust.

Ik heb gezegd.

NOTEN EN AANTEKENINGEN

* Ik dank Gerben Heitink, Hijme Stoffels, Gerdien Troost en Wim Wardekker voor hun constructief en bemoedigend commentaar en voor hun zeer bruikbare suggesties bij een eerdere versie van deze tekst.

¹ Ch. Taylor (2003). *Wat betekent religie vandaag?* Pelckmans/Klement: Kapellen/Kampen. In de titel van het Engelse origineel uit 2002, te weten *Varieties of Religion Today. William James Revisited*. Harvard University Press: Cambridge, M.A./London, U.K., wordt beter zichtbaar dat Taylor zich honderd jaar na dato expliciet verstaat met W. James (1902/1982). *Varieties of Religious Experience*. Penguin Books: New York.

² Zie hiervoor S. Miedema (1995). The Beyond in the Midst. The Relevance of Dewey's Philosophy of Religion for Education. In: J. Garrison (Ed.). *The New Scholarship on Dewey* (pp. 61-73). Kluwer Academic Publishers: Dordrecht/Boston/London, S. Miedema (1996). On Religious Experience: John Dewey and William James compared. In: Ch. Tolman, F. Cherry, R. van Hezewijk & I. Lubek (Eds.). *Problems of Theoretical Psychology* (pp. 351-358). Captus Press: North York, en S. Miedema (2002). James's Metaphysics of Experience and Religious Education (pp. 74-88). In: J. Garrison, R. Podeschi & E. Breido (Eds.). *William James and Education*. Teachers College Press: New York/London.

³ W. James (1995). *De varianten van religieuze ervaring. Een onderzoek naar de menselijke aard*. Servire: Utrecht, p. 21.

⁴ Taylor (2003), p. 26.

⁵ Taylor (2003), p. 27 ff. Zie voor de geschiedenis van de ontwikkeling van de moderne identiteit ook zijn *magnum opus*, Ch. Taylor (1989). *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*. Harvard University Press: Cambridge, M.A.

⁶ Taylor (2003), p. 37.

⁷ Om dit punt te verduidelijken en de relatie van innerlijke beleving en sociale inbedding, van religie, staat en samenleving te karakteriseren, benut Taylor de godsdienstsociologische visie van Emile Durkheim (1858-1917). Hij maakt daarbij het onderscheid tussen een paleo- en neodurkheimiaanse, en een postdurkheimiaanse opvatting van die relatie. In een *paleodurkheimiaanse regiem*, waar niet zelden dwang werd uitgeoefend, hield de verbinding van een individu met het sacrale in één beweging ook het lidmaatschap in van een kerk die in principe samenviel met de gemeenschap. In het *neodurkheimiaanse regiem* is er de denominatie naar vrije keuze van het individu als de best passende. Deze denominatie is onderdeel van het totaal van denominaties onder een paraplu die 'kerk' genoemd wordt. De staat kan hierbij in het beste geval een providentiële rol vervullen, dat wil zeggen de vervulling zijn van Gods ontwerp. In beide regiems blijven de trouw aan God en deelname aan de staat met elkaar verbonden. Binnen het *postdurkheimiaanse regiem* is er van die verbondenheid geen sprake meer. Dit regiem kenmerkt zich door een expressief individualisme dat opvallende overeenkomsten vertoont met de jamesiaanse wereld van persoonlijke religie zonder dat er een direct verband is of hoeft te zijn met een kerk of denominatie of met het niveau van samenleving en staat. Zie Taylor (2003), 72 ff.)

⁸ Zie hiervoor met name Ch. Taylor (1994). *De malaise van de moderniteit*. Kok Agora/Pelckmans: Kampen/Kapellen, p. 37 ff.

⁹ Taylor (2003), pp. 97-101.

¹⁰ G. Dekker & H.C. Stoffels (2001). *Godsdienst en samenleving. Een introductie in de godsdienstsociologie*. Kok: Kampen, pp. 33, 35, 39, 235.

¹¹ E. Hijmans (1997). Levensbeschouwing als alledaags verschijnsel. In: A. Smaling & E. Hijmans (Red.). *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing* (pp. 33-51). Boom: Amsterdam, pp. 33 en 42.

¹² G. Heitink (1993). *Praktische theologie: geschiedenis, theorie, handelingsvelden*. Kok: Kampen, p. 45 ff.

¹³ G. Heitink (2001). *Biografie van de dominee*. Ten Have: Baarn, p. 256 ff., G. Heitink (2003). Van buiten naar binnen denken. Op zoek naar een open kerk. In: G. Heitink & H. Stoffels (Red.). *Niet zo'n kerkganger. Zicht op buitenkerkelijk geloven* (pp. 173-193). Ten Have: Baarn. Zie ook G. Heitink (2003). *Tussen 'oprit 57' en 'afslag 03': de weg, het landschap en de praktische theologie*. VU Uitgeverij: Amsterdam, waar Heitink in dit afscheidscollege het als één van de opgaven ziet voor een gedifferentieerde praktische theologie om open oog te hebben voor de individuele, de sociale en de publieke gestalten van religie en geloof (p. 18), en de – zo zou ik er aan toe willen voegen – eventuele interrelaties die zich hier in de postmoderne cultuur tussen voordoen. Heitink geeft hierin aan dat het samenhangende brede speelveld met de drie onderscheiden domeinen het best te typeren is als “het Ajax-concept met opkomende maatschappelijke middenspelers, kerkelijke binnenspelers en religieuze buitenspelers, niet defensief maar initiatiefrijk” (p. 19). In het vervolg van deze rede zal duidelijk worden dat de domeintypologie een heuristische functie vervult. Nagegaan kan worden hoe empirisch in een bepaald tijdperk of op een zeker tijdstip de invulling van de respectievelijke domeinen er uit ziet, en of er perforaties c.q. interrelaties zijn.

¹⁴ De inzet in mijn onderzoek hierbij is steeds een tweeledige: analyseren en bevorderen van de praktijk. Dat spoort zowel met mijn visie op de pedagogiek als praktische- of handelingswetenschap (zie in extenso hierover S. Miedema (1986). *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap*. Acco: Leuven/Amersfoort) als ook met de door mij onderschreven visie op de dubbele taak van de praktische theologie, zoals die door Heitink (1993) en H.G. Ziebertz (1997). Empirie, normativiteit en praktijk in praktisch-theologisch onderzoek. *Bijdragen, tijdschrift voor filosofie en theologie*, 58, 301-319, is geconceptualiseerd. Ik ervaar daarom ook geen spanning tussen mijn werk in de Faculteit der Godgeleerdheid en dat in de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek.

Toen we het onlangs hadden over de eigen positionering als godsdienstpedagoog binnen de sectie Praktische Theologie of de Sectie Sociale Wetenschappen van een Faculteit der Godgeleerdheid, merkte mijn collega Chris Hermans op dat mijn voorkeur voor de eerste sectie – hoewel geen theoloog zijnde – wellicht alles met die genoemde visie op de pedagogiek te maken heeft en mede gevoed wordt door wat ik als wetenschapsfilosoof steeds inbreng. Daarbij komt ook, denk ik, dat ik erg beïnvloed ben door de inspirerende en briljante, helaas erg vroeg overleden, prof.dr. H.G. Hubbeling bij wie ik toentertijd voor mijn beide doctoraalstudies een uitgebreid bijvak Godsdienstwijsbegeerte/Dogmatiek deed, en ook daarna nog ettelijke doctoraalcolleges volgde, onder andere over Descartes, Spinoza en Kierkegaard. De Godsdienstwijsbegeerte wordt door hem als volgt omschreven: “Centraal is de vraag naar de waarheid van godsdienstige uitspraken. Wij kunnen zelfs stellen, dat de godsdienstwijsbegeerte daarin van de godsdienstwetenschap verschilt, dat hierin wél de waarheidsvraag (en de vraag naar de waarde van een bepaald godsdienst) kan worden gesteld.” (H.G. Hubbeling (1976). *Denkend geloven. Inleiding tot de Wijsbegeerte van de Godsdienst*. Van Gorcum: Assen/Amsterdam, p. 11). Zie ook het postuum uitgegeven standaardwerk H.G. Hubbeling (1987). *Principles of the Philosophy of Religion*. Van Gorcum: Assen, en tevens het nog altijd relevante boek van W.F. Zuurdeeg (1958). *An Analytical Philosophy of Religion*. Abingdon Press: New York/Nashville, dat van grote invloed is geweest op Hubbelings eigen denken en waarin bruggen geslagen worden tussen existentialisch-hermeneutische, continentale en analytische, Noord Amerikaanse visies. Zie recent in deze lijn ook verder gaand, de Hubbeling-leerling W.B. Drees (2002). *Over*

wijsbegeerte van de godsdienst en haar object: Twee formules. Universiteit Leiden: Leiden, oratie gehouden op 4 juni 2002.

¹⁵ Zie over de differentiatietheese en de secularisatietheese Heitink (1993), p. 46 ff., R.R. Osmer (1999). *Religion Unterrichten in der staatlichen Schule in den USA: Aussichten und Möglichkeiten*. In: Ch. Th. Scheilke & F. Schweitzer (Hrsg.). *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft* (pp. 279-294). Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, en A. van Harskamp (2000). *Het nieuw-religieuze verlangen*. Kok: Kampen, p. 18 ff.

¹⁶ Zie bijvoorbeeld P. van Rooden (1996). *Religieuze regimes. Over godsdienst en maatschappij in Nederland, 1570-1990*. Bert Bakker: Amsterdam.

¹⁷ A. van Harskamp (1998). *De religieuze ruis in Nederland*. Thesen over de versterving en de wedergeboorte van de godsdienst. In: E. Borgman & A.M. de Korte (Red.). *De religieuze ruis in Nederland* (pp. 10-25). Meinema: Zoetermeer.

¹⁸ H.-G. Ziebertz (1995). *Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse. Religionspädagogische Beiträge*, 36, 83-104.

¹⁹ Zie hiervoor J. Casanova (1994). *Public Religions in the Modern World*. University of Chicago Press: Chicago.

²⁰ Van Harskamp (2000), p. 33. Hij wijst hiervoor op de pogingen van de kerken om de armoedeproblematiek op de politieke agenda te krijgen, het verzet van de katholieke kerk tegen de abortuswetgeving, en de inzet vanuit de kerken ten behoeve van drugsverslaafden en 'technisch-niet-verwijderbare', uitgeprocedeerde asielzoekers.

²¹ Zie hiervoor G. Dekker (1981). *Godsdienst en kerk*. In: L. Rademaker (Red.). *Sociale kaart van Nederland 1: Ontwikkelingen* (pp. 101-129). Het Spectrum: Utrecht/Antwerpen, G.H.L. Zeegers, G. Dekker & J.W.M. Peters (1967). *God in Nederland. Een statistisch onderzoek naar godsdienst en kerkelijkheid in Nederland*. Elsevier: 's Gravenhage, en W. Goddijn, H. Smets & G. van Tillo (1979). *Opnieuw: God in Nederland*. De Tijd: Amsterdam, J. Thurlings (1979). *De wankele zuil*. Dekker en Van der Vegt: Nijmegen. Zie voor deze situatieduiding ook S. Hellemans (2001). *Inleiding: religie en kerk in tijden van de hoogmoderniteit*. In: G.A.F. Hellemans, M.A.G.T. Kloppenburg & H.J. Tieleman (Red.). *De moderniteit van religie* (pp. 9-19.). Meinema: Zoetermeer.

Opvallend aan de Nederlandse situatie is wel het tempo waarin deze ontwikkelingen zich in katholieke en (synodaal-)gereformeerde kringen hebben voltrokken. De hervormde kerk verloor al eerder, namelijk tussen 1900 en 1947, bijna de helft van haar ledental (zie K. Schuyt & E. Taverne (2000). *1950. Welvaart in zwart-wit*. SDU Uitgevers: De Haag).

²² J.W. Becker & J.S.J. de Wit (2000). *Secularisatie in de jaren negentig. Kerklidmaatschap, veranderende opvattingen en een prognose*. SCP: Den Haag. "In 2010 zal naar schatting 67% van de bevolking buitenkerkelijk zijn, 13% is dan rooms-katholiek, 5% Nederlands hervormd en 4% is gereformeerd. Nog eens 4% zal zich tot de overige gezindten rekenen; 6% is dan islamiet" (p. 73).

²³ Zie G. Biesta, C. van Nijnatten & S. Miedema (2001). *Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van de religie in een postmoderne samenleving. Pedagogiek. Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, 21, no. 2, 125-126.

²⁴ Zie Biesta et al. (2001), p. 127.

²⁵ Allereerst wil ik hierbij wijzen op het uitdagende boek van H.M. Vroom (1996). *Religie als ziel van cultuur. Religieus pluralisme als uitdaging*. Meinema: Zoetermeer, waarin hij laat zien hoe religie en cultuur met elkaar samenhangen. Hij noemt het dwaas om de factor 'godsdienst' in de gemeenschappelijke cultuur te verwaarlozen, en roept op om in het publieke domein te komen tot de vorming van een Raad voor Religies en Levensbeschouwingen. Daarnaast op het prachtige boekje van L. ter Steeg (2001). *De akker is*

de wereld. *Maatschappelijk engagement van Nederlandse katholieken 1975-2000*. Damon: Budel, waarin hij niet de alleen de overheid aanspreekt op haar gemiste kansen, maar met name ook de kerken in hun – op een enkele persoonlijke uitzondering na – te zeer naar binnen gekeerde, navelstaarderige opstelling in de samenleving. Zie verder de in maart 2001 verschenen dissertatie van J.C. Hordijk (2001). *De democratie van het respect. Schoolstrijd, levensbeschouwing en politiek debat*. Eburon: Delft, waarin gepleit wordt voor een democratie van gelijk respect als wederzijds respect waarin ook seculiere en religieuze levensbeschouwelijke argumenten mee mogen doen. Tegelijkertijd dient er ruimte te blijven voor andersdenkenden en debat, zodat een moreel compromis mogelijk is. De neutraliteit van de staat kan gewaarborgd blijven door zijn democratisch perspectief van, zoals Van der Burg het genoemd heeft, alpartijdigheid, dat is “het gelijkelijk in aanmerking nemen van alle relevante deelperspectieven” (Hordijk, 2001, p. 145). Hiermee wordt het pluralisme in maatschappelijke deelperspectieven erkend, waaronder ook levensbeschouwelijke perspectieven. (Zie ook W. van der Burg (2001). *De verbeelding aan het werk. Pleidooi voor een realistisch idealisme*. Agora: Kampen, p. 141 ff.) In dezelfde lijn van de democratie van het wederzijds respect ook N. Wolterstorff (2001). *The Contribution of Religious Reasons to Public Political Debate*. Bezinnings Centrum Lezing, Vrije Universiteit Amsterdam, 7 juni, in zijn kritiek op Rawls’ concept ‘public reason’, dat wil zeggen het geheel van neutrale basisregels die voor iedereen zouden gelden los van levensbeschouwelijke argumenten. Bij de boven genoemden geen privatisering van de levensbeschouwing met een absolute scheiding tussen privé en publiek domein, maar oog voor de mogelijke levensbeschouwelijke interrelaties tussen het publieke, sociale en private domein.

Zie voor een zeer verwante, recente theoretisch-pedagogische discussie over deze materie vanuit de context van het openbaar onderwijs in de Verenigde Staten S. Rosenblith (2003). *Religion and Public Education: Rival Liberal Conceptions*. In: S. Fletcher (Ed.). *Philosophy of Education 2002* (pp. 127-134). University of Illinois: Urbana, en idem in S. Fletcher (Ed.) (2003), pp. 135-137, A. Neiman, *The Very (Bad) Idea of Public Reason*.

²⁶ P. Cliteur (2001). Alleen oecumenisch humanisme brengt licht. *NRC/HB*, 22 december. In de acht reacties op de volledige opiniepagina in de *NRC* van 5 januari 2002 bleek Cliteur geen enkele medestander te hebben, zelfs niet van humanistische zijde. Fijntjes werd er in een ingezonden brief op die pagina door Jacques Janssen op gewezen dat Cliteur in zijn oordeel over de godsdiensten zo onverdraagzaam is als een ayatollah en dat hij de autonomie van de moraal verwacht met zijn eigen religieuze standpunt. Hij verwacht bovendien zijn atheïsme met zijn humanisme en is bijgevolg inhumain in zijn atheïsme.

²⁷ P. van Velthoven (2002). Seculiere cultuur is geen alternatief. *NRC/HB*, 5 januari, en R. Sneller (2003). Religie mag niet te snel van tafel geveegd worden. *NRC/HB*, 5 januari.

²⁸ H.M. Vroom (2002). Samenleving is pluraal of is niet. *NRC/HB*, 5 januari.

²⁹ J. Cohen (2002). Zoals het nu gaat, zo kan het niet langer. *NRC/HB*, 4 januari. In het vlak voor zijn dood verschenen boek van het GroenLinks Tweede-Kamerlid Ab Harrewijn (2002). *Bijbel, Koran, Grondwet. Gesprekken over godsdienst en politiek*. Boom: Amsterdam, wordt deze lijn van de maatschappelijke betekenis van godsdienst en religie verder doorgetrokken. Harrewijn signaleert dat de overheid en de politiek zich geen raad weten met levensbeschouwelijke argumenten. Volgens hem moet de overheid religie juist meenemen in haar visie op de samenleving. Om die reden pleit hij voor “een interdepartementale staatssecretaris voor godsdienst en ethiek. Die zich zou bezig moeten houden met het partnerschap van overheid en levensbeschouwelijke organisaties bij de versterking van de civiele samenleving” (p. 108). Verder is hij geporteerd voor het veranderen van alle bijzondere en openbare scholen in de richting van concept ‘samenwerkingsschool’, “waarin de behoefte aan worteling in een gemeenschap samengaat met een gedegen kennismaking met

de omliggende samenleving" (p. 108-109). Zulke scholen zouden vorm kunnen krijgen als multireligieuze of interreligieuze scholen in plaats van bijzondere scholen met één religieuze identiteit. In zo'n school is er gelegenheid voor godsdienstonderwijs per religieuze groep. (Zie voor een nadere godsdienstpedagogische legitimering van dat concept S. Miedema (2000). *The Need for Multi-Religious Schools. Religious Education*, 95, no. 3, 285-298.) In de begin 2002 verschenen bundel H.M. Vroom & H.E.S. Woldring (Red.) (2002). *Religies in het publieke domein*. Meinema: Zoetermeer, gaan vertegenwoordigers van diverse in Nederland aanwezige religies in op de relatie van hun religieuze traditie en het publieke domein.

³⁰ B. Hesselink & G. Korevaar (2002). Van Boxtel: Religie leer je maar in je eigen tijd. *Leidsch Dagblad*, 6 april.

³¹ Zie M. Calis (2002). Oppassen voor heksenjacht. Islamitische school: wel of geen gevaar? *Het Parool*, 23 februari. In dit interview heb ik gereageerd op het op dat moment voorliggende rapport van de BVD waaruit niet bleek dat er ook van daadwerkelijke beïnvloeding in de zin van radicale opvattingen van godsdienstleraren op islamitische scholen sprake was. Zelfs de theoretisch-pedagoog Piet van der Ploeg, die ook naar eigen zeggen nooit een warm pleitbezorger van artikel 23 van de Grondwet was geweest, sprak de hoop uit dat de onderwijsvrijheid – die door het ministerie van onderwijs jarenlang was uitgehold – bescherming zou kunnen bieden tegen de Haagse afkeer van de islam. Zie P. van der Ploeg (2002). Moslimkinderen te veel op de huid gezeten. *Trouw*, 28 februari.

³² Wel kreeg hij forse kritiek te verduren. Zo wees in een buitengewoon scherpe reactie Jacques Wallage – oud-staatssecretaris van onderwijs en voorzitter van het Nederlands Centrum Buitenlanders – er op hoe in de laatste twee eeuwen in onze samenleving zowel voor de joodse minderheid als ook bij het katholieke en protestantse volksdeel het bijzonder onderwijs een positieve rol gespeeld heeft bij de samenhangende processen van emancipatie en integratie. Zie J. Wallage (2002). Van Boxtel dramatisch in de fout. *Trouw*, 9 april. Uitbundige bijval kregen Van Boxtel en Cliteur wel van August Hans den Boef, die trachtte duidelijk te maken dat Nederland nog lang niet seculier genoeg is. Zie bijvoorbeeld A.H. den Boef (2002). Nederland is nog lang niet seculier genoeg. *NRC/HB*, 8 februari, en zijn recente (2003). *Nederland seculier! Tegen religieuze privileges in wetten, regels, praktijken, gewoonten en attitudes*. Van Gennep: Amsterdam. Hierin spreekt hij de Nederlandse seculiere gemeenschap aan en roept haar op om zich te emanciperen. "Wij hebben de toekomst. Alle demografische ontwikkelingen wijzen erop dat onze groep onontkoombaar groeit. Wij zijn de norm en wij willen dat de samenleving zich daarbij aanpast" (p. 12). Over emancipatie, integratie en verdraagzaamheid gesproken.

³³ In het interview naar aanleiding van zijn verkiezing tot voorzitter van het Humanistisch Verbond met Van Boxtel – zie E. Drayer (2002). Niet meer zo ruim baan voor spiritualiteit. *Trouw*, 9 november – gaf hij aan dat bovenaan zijn lijstje de afschaffing van het bijzonder onderwijs staat. Verder bekennt hij zich eerder te rekenen tot het kamp van de principiëlen (zoals Tielman, Glastra van Loon en Cliteur), dan tot de rekkelijken (zoals vertrekkend voorzitter Liesbeth Mulder) die meer ruimte vragen voor spiritualiteit.

³⁴ S. Dassel (Red.) (2003). *Bijzonder in het openbaar. Op weg naar actief pluriform onderwijs*. Humanistisch Verbond: Amsterdam. Een wat curieus boekje met bijdragen van onder anderen Van Boxtel, Tielman, Van den Schoor en Arslan. Naast het genoemde pleidooi voor levensbeschouwelijke vorming waarmee humanistisch vormingsonderwijs wordt bedoeld (p. 4-5), wordt er verder gepleit voor pluriforme scholen die toegankelijk zijn voor iedereen. De visie luidt als volgt: "Pluriform onderwijs krijgt gestalte in de vorm van scholen waar leerkrachten en leerlingen met een verschillende religieuze en levensbeschouwelijke achtergrond aanwezig zijn. Kinderen leren er samen te leven en te werken. Door op actieve

wijze aandacht te besteden aan de verschillen die in onze samenleving en op school te vinden zijn, vindt uitwisseling van standpunten plaats en leren kinderen eigen keuzes te maken en de keuzes van anderen te respecteren.” (p. 1). En zonder enige nadere onderbouwing wordt vervolgens geconcludeerd: “Onderwijs vanuit één religie of levensbeschouwing is hiertoe niet in staat; zulk onderwijs is strijdig met basiswaarden zoals geestelijke vrijheid en tolerantie.” (p. 1). Daarnaast wordt eveneens op ongenuanceerde wijze het probleem van ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen te zeer aan het bijzonder onderwijs geweten, terwijl uit onderzoek nu juist blijkt dat dit niet zozeer een tussenzuils maar eerder een tussenschools fenomeen is, en zich daarmee veel moeilijker laat tackelen. Zie hiervoor bijvoorbeeld A.B. Dijkstra & S. Miedema (2003). *Bijzonder gemotiveerd. Een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs*. Van Gorcum: Assen, pp. 94-96.

³⁵ Zoals overigens ook de door het ministerie van onderwijs geboden mogelijkheid aan scholen voor voortgezet onderwijs om godsdienst/levensbeschouwing op te nemen in het examenprogramma. Zie hierover P. Boersma & Th. Geurts (2002). Godsdienst als examenvak. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 2, no. ¾, 69-71.

³⁶ Aan zowel de relatieve autonomie als ook aan de concepten smalle en brede identiteit schonk ik uitvoerig aandacht in de oratie die ik negen jaar geleden uitsprak. Zie S. Miedema (1994). *Identiteit tussen inspiratie en engagement*. VU Uitgeverij: Amsterdam.

³⁷ Deze verbijzondering van het openbaar onderwijs heeft al in 1993 een eerste krachtige impuls gekregen door de uitkomsten van het zogenaamde *Scheveningse Beraad Bestuurlijke Vernieuwing*, waarbij de strikte scheiding tussen een privaatrechterlijke en publiekrechtelijke bestuursvorm van respectievelijk het bijzonder onderwijs en het openbaar onderwijs werd opgeheven. Zie Miedema (1994), p. 32 noot 29.

³⁸ Zie S. Miedema (1994), pp. 28-29 met name noot 20. En ook het interview in het onderwijsmagazine van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, J. Barendse (2001). Allemaal bijzonder. Het nieuwe onderwijsstelsel volgens Miedema. *Inzicht. Onderwijsmagazine van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs*, 135, no. 5, 7-9.

In de in noot 34 genoemde publicatie van het Humanistisch Verbond lijkt er sprake te zijn van begripsvermenging en -verwarring. Enerzijds wordt er gepleit voor kennis van alle levensbeschouwelijke stromingen en wereldgodsdiensten (p. 9). Het gaat dan om het voor alle basisscholen al sinds 1985 wettelijk verplichte kennisgebied ‘geestelijke stromingen’. (Zie uitvoerig over deze materie de dissertatie van W.E. Westerman (2001). *Ongewenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief*. Kok: Kampen.) Daarnaast wordt gepleit voor het aanbieden van levensbeschouwelijke vorming als humanistisch vormingsonderwijs door alle scholen voor primair onderwijs die zich algemeen toegankelijk opstellen (p. 4). De humanistische levensbeschouwing wordt hier als dragend gezien voor alle algemeen toegankelijke scholen. Dat laatste leidt tot verbijzondering van het openbaar onderwijs in de zin van humanistisch onderwijs, naast ander godsdienstig en levensbeschouwelijk georiënteerd onderwijs. In zo’n situatie zal alle onderwijs dus bijzonder zijn. (Zie S. Miedema & H.M. Vroom (Red.) (2002). *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Meinema: Zoetermeer.) Ik betwijfel overigens ten zeerste of dat de door Van Boxtel, Tielman en anderen gewenste richting is, maar het lijkt me wel een – gelukkige – implicatie van het tweede pleidooi.

Bij al deze discussies kan ook enige historisch-pedagogische kennis nuttig zijn. Bijvoorbeeld over de totstandkoming van het Nederlandse, duale onderwijsstelsel van openbaar en bijzonder onderwijs, hoe de debatten daarover in de 19^{de} eeuw gevoerd zijn, en over de rol van mensen als Groen van Prinsterer, Van der Bruggen en Thorbecke. Zie hiervoor bijvoorbeeld K. de Jong Ozn (1992). Het ontstaan van de onderwijspacificatie van 1917. In: R.J. Rijnbende (Red.). *Een onderwijsbestel met toekomst...’. 75 jaar onderwijspacificatie*

1917-1992 (pp. 13-33). Unie voor Christelijk Onderwijs: Amersfoort, en M. Rietveld-van Wingerden, J.C. Sturm & S. Miedema (2003). Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief. *Pedagogiek. Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming*, 23, no. 2 (in druk).

³⁹ Slechts zeer recent heb ik mij voor het eerst nadrukkelijk ook op de kerk gericht. Mijn eerste vraag daarbij was of zij met haar aanbod eerder groeibelemerend dan groeistimulerend werkt bij de levensbeschouwelijke en godsdienstige identiteitsontwikkeling van jongeren en jongvolwassenen. In de tweede plaats ben ik nagegaan welke opvallende kenmerken wervende gemeenschappen hebben. Zie S. Miedema (2003). Ze hebben het geloof al. Over jongeren, jongvolwassenen en de kerk. In: G. Heitink & H. Stoffels (Red.). *Niet zo'n kerkganger. Zicht op buitenkerkelijk geloven* (pp. 113-129). Ten Have: Baarn. Wel was ik betrokken bij het onderzoek op het terrein van de catechetiek van mijn collega dr. Alma Lanser-van der Velde. Zie hiervoor A.M. Lanser-van der Velde (2000). *Geloven leren. Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren*. Kok: Kampen, en A.M. Lanser-van der Velde, S. Miedema & G. Heitink (2001). Réciprocité dans l'apprentissage de la croyance. L'imbrication de la théorie, de la méthode et de la pratique. In: G. Amedo & A. Lévy (Réd.). *Actes du Colloque Actualité de la Recherche-Action* (pp. 61-69). CIRFIP: Paris. De relatie van de godsdienstige opvoeding in gezinsverband en op school is sinds 1998 samen met dr. Simone de Roos object van longitudinaal onderzoek vanuit een gehechtheidstheoretisch perspectief. Zie S.A. de Roos & S. Miedema (2000). Gehechtheid en godsbeeld bij kleuters. In: H. de Frankrijker et al. (Red.). *Gezin, morele opvoeding en anti-sociaal gedrag* (pp. 144-151). SWP: Amsterdam; S.A. de Roos, S. Miedema & J. Iedema (2001). Attachment, Working Models of Self and Others, and God Concept in Kindergarten. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40, no. 4, 607-618; S.A. de Roos, J. Iedema & S. Miedema (2001). Young Children's Descriptions of god: Influences of Parents' and Teachers' God Concepts and Religious Denomination of Schools. *Journal of Belief and Values. Studies in Religion and Education*, 22, no. 1, 19-30; S.A. de Roos, J. Iedema & S. Miedema (2003). Effects of Mother's and School's Denomination on preschool Children's God Concepts. *Journal of Belief and Values. Studies in Religion and Education*, 23, no. 2 (in press). Het is absoluut noodzakelijk dat het onderzoek op het terrein van de levensbeschouwelijke opvoeding in gezinsverband de komende jaren nog veel meer aandacht krijgt. Hier wordt immers de basis gelegd.

⁴⁰ Zie Miedema (1994), p. 8-13.

⁴¹ Respectievelijk vanuit de Hendrik Piersonleerstoel voor Christelijk Onderwijs binnen de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit door Miedema, De Ruyter, De Wolff en Westerman, vanuit de Theologische Faculteit van de Katholieke Universiteit Nijmegen door Hermans *cum suis*, en vanuit de Theologische Faculteit van de Universiteit Utrecht door Bakker *cum suis*.

⁴² Zie de dissertatie van A. de Wolff (2000). *Typisch christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kok: Kampen. En voor een praktische vertaalslag naar de onderwijspraktijk A. de Wolff (2003). *Identiteit in uitvoering. De christelijke school in discussie*. Meinema: Zoetermeer.

⁴³ Zie hiervoor onder andere C.G. Derkse (1993). *Kennen om te kiezen. PABO-module + toelichting voor de docent + reader*. VOO: Almere, J.F.A. Braster (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Wolters Noordhoff: Groningen, en R.H. Hofman & E. Lugthart (1997). *Identiteit, schoolkenmerken en schooleffectiviteit*. GION: Groningen.

⁴⁴ Zie daarvoor zijn op 10 maart 2003 uitgesproken oratie W.M.M.H. Veugelers (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Universiteit voor Humanistiek: Utrecht. Die brede pedagogische identiteit

dient naar zijn mening tot uitdrukking te komen binnen drie domeinen (p. 34), te weten: 1) maatschappelijke voorbereiding (kennis over en vaardigheden voor het kunnen functioneren in de samenleving, en het ontwikkelen van waarden met name rechtvaardigheid en sociale betrokkenheid); 2) actieve pluriformiteit (het leren omgaan met verschillen); en 3) actieve participatie (betrokkenheid van alle partners bij de school, een stevige relatie tussen de school en de gemeenschap buiten de school, en oefening in zingeving en humanisering).

⁴⁵ Zie hiervoor onder andere Miedema (1994); S. Miedema & H.M. Vijver (Red.) (1995). *Visie als venster. Pluraliteit van levensbeschouwingen binnen het christelijk Hoger Beroeps Onderwijs*. Kok: Kampen; D.J. de Ruyter & S. Miedema (Red.) (1997). *Tussen traditie en vernieuwing. Over de ideale protestants-christelijke basisschool*. Kok: Kampen; S. Miedema (1997). Institutionele en persoonlijke identiteit in pluralistisch perspectief. Over de speelruimte voor confessioneel georiënteerd basisonderwijs. In: C.A.M. Hermans & J.P.A. van Vugt (Red.). *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een geseculariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 150-168). ABKO/KSC: Den Haag/Nijmegen, en zeer uitvoerig en grondig De Wolff (2000), pp. 1-164.

⁴⁶ B. Roebben (2003). *Bewogenheid in beweging. Een visie op de spiritualiteit van een christelijke school*. LICAP cvba: Brussel, spreekt in dit verband over vormgeving van christelijke scholen op basis van intelligente inspiratie door middel van levensbeschouwelijke communicatie als interactieve zingeving, en met als doel levensbeschouwelijke competentie.

⁴⁷ Een mooie historische casus waar zulke raakvlakken tussen sociaal en publiek domein ook heel scherp in beeld komen en met wisselende uitkomsten, is die van het joodse onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw. Zie M. Rietveld-van Wingerden (2000). Joods onderwijs in het midden van de negentiende eeuw. In: H. de Frankrijker *et al.* (Red.). *Gezin, morele opvoeding en antisociaal gedrag* (pp.243-250). SWP: Amsterdam, M. Rietveld-van Wingerden, J.C. Sturm & S. Miedema (2002). Dutch Jewish Primary Schools in the first half of the 19th century: Education between modern politics and religious aspirations. *History of Education Review*, 31, no. 2., 16-29; M. Rietveld-van Wingerden & S. Miedema (2003). Freedom of education and Dutch Jewish schools in the mid-nineteenth century. *Jewish History*, 17, no. 1, 31-54.

⁴⁸ Ik vind voor dit aspect inspiratie in het nog steeds lezenswaardige boek van Ph.J. Idenburg (1971). *Theorie van het onderwijsbeleid*. H.D. Tjeenk Willink: Groningen, en het door hem gepresenteerde relatieschema van het schoolwezen (pp. 13-17). Idenburg merkt bij het schema op: "Een getekende voorstelling als deze geeft een stylering van de verschijnselen, die in hun veelvoudigheid bijzonder moeilijk kunnen worden waargenomen. Zij vergemakkelijkt de perceptie ervan. Zij stimuleert voorts tot ordening van de stof: de gegevens moeten een plaats vinden in een het geheel omvattende systeem en hun onderlinge relatie moet tot uitdrukking worden gebracht" (p. 13). In mijn universitaire onderwijs en ook in nascholingscursussen gebruik ik een vergelijkbaar schema met als kern het primaire proces van scholen: de relaties en situaties waarin leerling en docent elkaar ontmoeten en de leerlingen elkaar onderling, met daar omheen het maatschappelijk krachtenveld bestaande uit directe partners (ouders, bestuurders, schoolcommissies) en instituties en maatschappelijke media in Habermasiaanse zin buiten de school (kerk, intermediaire onderwijsorganisaties, overheid, economie). Het kan scholen stimuleren vanuit hun eigen identiteit de (potentiële) relaties met buitenschoolse partners en instituties scherp in beeld te brengen vanuit de vraag: Wat kan hun bijdrage zijn aan het realiseren van onze identiteit c.q. deze specifieke identiteitsaspecten van onze school?

⁴⁹ De school kan hier een rol spelen in wat ik elders geïnspireerd door Habermas met Kunneman heb genoemd het culturaliseringsproces van het systeem. Kan en wil de school op grond van haar bepaalde en te bepalen identiteit, die tussen inspiratie en engagement vorm

kan krijgen, een tegenpraktijk zijn ten opzichte van de koloniseringsneigingen vanuit het systeem met zijn media macht en markt? Zie Miedema (1994), pp. 22-24.

⁵⁰ NVO staat voor Nederlandse Vereniging voor Opvoedkundigen, en VELON staat voor Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland.

⁵¹ Zie voor een doeltreffende omschrijving van zinvol leren, G. ten Dam (1999). *Pedagogisch geleerd*. Vossiuspers AUP: Amsterdam, p. 19: "Van zinvol leren is pas sprake als het geleerde betekenis heeft in het licht van persoonlijke doelen en de leerling de leerinhoud gaandeweg tot iets van zichzelf maakt. (...) Dit type leerprocessen helpt leerlingen zich een beeld van de wereld te verwerven, van de eigen positie daarin en van de mogelijkheden daarbinnen in relatie tot anderen. Om leren zinvol te laten zijn, is het van belang dat in het leerproces steeds een verbinding wordt gelegd met de (toekomstige) praktijken waarin leerlingen de geleerde kennis en vaardigheden zouden moeten gebruiken".

⁵² Zie C. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (Red.) (1995). *De pedagogiek terug naar school*. Van Gorcum/Van de Vegt: Assen; N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W.L. Wardekker (Red.) (1998). *Vormende lerarenopleidingen*. SWP: Utrecht; W. Veugelers et al. (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. NWO: Den Haag; W.L. Wardekker (2003). *De pedagogische taak van de school*. In *de Marge. Tijdschrift voor levensbeschouwing en bezinning*, 12, nr. 1, 31-36.

⁵³ Veugelers (2003), spreekt in dit verband over zingeving, waarmee hij doelt op het actieve en participatieve aandeel van leerlingen aan hun waardenvorming, dat wil zeggen waarden, normen en levensbeschouwing. Uiteraard dienen ze zich ook cognitief te verhouden tot belangrijke waardensystemen of levensbeschouwingen, maar dat op zich is niet genoeg (zie t.a.p., p. 26). Leerlingen moeten kunnen oefenen in zingeving. Door middel van waardenvormend onderwijs moeten ze de mogelijkheid krijgen om een eigen levensvisie te ontwikkelen (zie p. 34).

Deze levensbeschouwelijke lijn correspondeert ook goed met de visie op waardenvorming en waardenontwikkeling, zoals die door De Jong is uitgewerkt, waarin niet een "sociologische behandeling van waarden" centraal staat, maar de vorming, ontwikkeling en beïnvloeding van morele en levensbeschouwelijke disposities zijnde "karaktertrekken, deugden, gezindheden, houdingen, intenties en emoties, maar ook gedragingen, gewoonten, gebruiken, ...vaardigheden, capaciteiten, oordeelsvormen en vormen van kennis en inzicht". Zie J.M. de Jong (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. KUN: Nijmegen (dissertatie), respectievelijk p. 136 en p. 65. De Jong beoogt met waardenopvoeding duidelijk ook mentaliteits- en gedragsverandering.

⁵⁴ C. Klaassen, C. Schouten & H. Leeferink (1999). *Werken aan de school als gemeenschap. De Pedagogische Dimensie* nr. 5. Sectie Onderwijs en Educatie: Nijmegen, p. 7. Zie ook het recente artikel van twee sociologen waarin zij aandacht vragen van politici voor de negatieve gevolgen van de teloorgang van het fenomeen 'gemeenschap', H. de Vos & R. Wielers (2003). Het gaat om het sociale leven, domoor! *NRC/HB*, 24 mei.

⁵⁵ Zie voor het gebruik van deze term A.B. Dijkstra (1998). *School en oudergemeenschap*. In: S. Miedema & H. Klifman (Red.). *Christelijk onderwijs in ontwikkeling. Jaarboek 1997* (pp. 36-50). Kok: Kampen, en ook D. Thoomes (2002). *Godsdienst, cultuur en opvoeding*. Naar de school als waarde(n)gemeenschap. *Nartex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 2, no. ¾, 88-95. De rol die het godsdienstonderwijs kan spelen in het versterken van de gemeenschap van de basisschool, en tegelijkertijd ook verschillen tussen kinderen productief kan maken, komt aan bod in F. Schweitzer & A. Biesinger (2002). *Gemeinsamkeiten stärken -Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Herder Verlag: Freiburg/Basel/Wien.

⁵⁶ Zie voor deze visie uitvoerig S. Miedema (2000). Levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen. In: H.A. Alma *et al.*, *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs* (pp. 72-87). KSGV: Nijmegen; S. Miedema (2000). *De comeback van God in de pedagogiek. Waterinklezing 2000*. Vrije Universiteit/Faculteit der Psychologie en Pedagogiek: Amsterdam; A. de Wolff & S. Miedema (2002). Brede levensbeschouwelijke vorming: in het belang van ieder kind? In: M. Reuling *et al.* (Red.), *Opvoeding, Onderwijs & Overheid* (pp. 124-135). SWP: Amsterdam.

⁵⁷ Zie G.J.J. Biesta & S. Miedema (1999). John Dewey: filosoof van opvoeding en democratie: een inleiding. In: J. Dewey, *Ervaring en opvoeding* (pp. 7-40). Bohn Stafleu Van Loghum: Houten/Diegem, pp. 24-27.

⁵⁸ Zo'n inhoudelijke of substantiële invulling – *het wat* – van het concept 'levensbeschouwelijke opvoeding' als godsdienstige opvoeding vanuit de christelijke traditie, is in mijn visie een *conceptie* van het concept 'levensbeschouwelijke opvoeding'. Daarnaast zijn er ook andere godsdienstige en niet-godsdienstige concepties mogelijk, zoals een islamitische, atheïstische, boeddhistische, humanistische, of hindoeïstische. In scholen kan het gaan om één of meerdere concepties. In het laatste geval spreken we van multi- of interreligieuze scholen. Zie hiervoor T.G.I.M. Andree & C. Bakker (1996). *Leren met en van elkaar. Op zoek naar mogelijkheden voor interreligieus leren in opvoeding en onderwijs*. Boekencentrum: Zoetermeer, F. Rickers & D.Ch. Siedler (Hrsg.) (2001). *Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur Vergleichenden Religionspädagogik*. Alektor Verlag: Berlin, C. Sterkens (2001). *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Brill: Leiden/Boston/Köln, het themanummer over geloven in de interreligieuze dialoog van *Praktische Theologie. Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen*, 2002, 29, no. 1, en *last but not least* I. ter Avest (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen. Een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van het godsconcept van autochtone en allochtone kinderen in een multiculturele en multireligieuze onderwijscontext*. Boekencentrum: Zoetermeer.

Heitink wees me erop dat een analoge conceptuele gelaagdheid bijvoorbeeld ook geldt voor het concept 'geestelijke verzorging' met daaronder de verschillende concepties, zoals bijvoorbeeld pastoraat als concrete invulling vanuit de christelijke traditie.

⁵⁹ Zie hiervoor uitvoerig Van Harskamp (1998) en Van Harskamp (2000), en ook J. Janssen (2002). *Aan de onbekende God. Reiken naar religie in een gesecculariseerde cultuur*. SUN: Amsterdam.

⁶⁰ J. Janssen & M. Prins (1998). 'Let's reinvent the Gods'. De religie van Nederlandse jongeren in een Europese context. In: J. Janssen *et al.* (Red.), *Schering en inslag. Opstellen over religie in de hedendaagse cultuur* (pp. 123-138). KSGV: Nijmegen, p. 136.

⁶¹ G. Heitink (2003), p. 16.

⁶² Zie uitvoerig over de invloed die deze verandering van standaardbiografie naar keuzebiografie heeft in het leven van jongeren, M. du Bois-Reymond, Y. te Poel & J. Ravestloot (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Coutinho: Bussum. Van Harskamp heeft fraai laten zien hoe de dwang tot authenticiteit ook tot geweldige onzekerheid kan leiden, en niet alleen bij jongeren, A. van Harskamp (2003). 'Be an original'. Het onzekere ideaal van authenticiteit. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 3, no. 2, 5-9. Veelbelovend voor een verdere uitwerking van dit aandachtsgebied 'biografie' c.q. 'levensverhalen' is het onlangs begonnen onderzoek binnen de Sectie Praktische Theologie/VU van Mechteld Jansen 'levensverhalen talen naar God'. Hierin bouwt zij verder op haar dissertatie, M.M. Jansen (2002). *Talen naar God. Wegwijzers bij Paul Ricoeur*. Narratio: Dronten. Op basis van de eerder in noot 13 genoemde gedifferentieerde praktisch-theologische drieslag, kan vergelijkend biografisch onderzoek gedaan worden op de drie

domeinen, te weten: publiek, sociaal en privaat en hun interrelaties. Tegelijkertijd kunnen daarbij de uitkomsten van zulk onderzoek gericht op verschillende handelingsvelden (zie Heitink (1993), *passim*) - zoals kerk, onderwijs, zorg en media - comparatief en 'cross-sectioneel' op elkaar betrokken worden. Hetgeen weer tot krachtiger theorievorming kan leiden. Een dergelijke integratieve werkwijze kan uiteraard ook toegepast worden op andere aandachtsgebieden. Zie voor een glasheldere wetenschapstheoretische onderbouwing van een dergelijke integratieve taak, M.H. van IJendoorn (1983). *Van wijsgerige naar theoretische pedagogiek. Over de taken van de theoretische pedagogiek bij onderzoek naar de vroegkinderlijke opvoeding*. Van Loghum Slaterus: Deventer.

⁶³ Zie H.A. Alma (1993). *Geloven in de leefwereld van jongeren*. Kok: Kampen; H.A. Alma & J. Janssen (2000). Jeugd en zingeving: een openvraag. In: H.A. Alma *et al.* (2000), pp. 9-25; C. van der Ven (1999). Wij zijn veroordeeld tot zingeving. Interview met Jacques Janssen. 0/25. *Tijdschrift over jeugd*, 4, no. 6, 14-19; J. Janssen (2002). Let's reinvent the gods. De godsdienst van de tegenwoordige jeugd in het socio-culturele klimaat van West-Europa. *Reflexief Forum voor katholiek onderwijs* (Bijlage), 1, no. 2, 3-11 (en onder de titel 'De jeugd, de religie en de toekomst. Een complexe verhouding', ook in *Praktische Theologie*, 2003, 30, no.1, 3-23); B. Roebben (2003). Succesvol door bescheidenheid. Praktisch-theologische overwegingen over kerkelijk jongerenwerk. *Praktische Theologie*, 30, no. 1, 74-86.

Dat bidden gebeurt bij existentieel diepingrijpende gebeurtenissen, zoals ziekte en dood, en ook in situaties waarin ze menen te kort geschoten te zijn, bij schaamte, schuld en teleurstellingen. Heel vaak ook bij angst voor de open en onzekere toekomst. Het lijkt op een zelf afgenomen biecht, waardoor de eigen identiteit wordt opgebouwd, of - zoals Augustinus het karakteriseerde - de eigen ziel wordt geconstrueerd (zie Janssen (2002), p. 9).

⁶⁴ Janssen (2002), p. 9.

⁶⁵ Zie J. Janssen (1988). De jeugd, de toekomst en de religie. *Jeugd en samenleving*, 18, no. 7/8, 407-426, en S. Miedema (2002). Overdracht of toe-eigening? In: S. Miedema & H.M. Vroom (Red.) (2002), pp. 73-96.

⁶⁶ Dekker en Heitink achten dit begrippenpaar constitutief voor een eigentijdse kerk, dat wil zeggen een kerk die gericht is op haar eigen identiteit en tegelijk open naar alle mensen. Zie G. Dekker & G. Heitink (2002). *Samen op de goede weg? Een pleidooi voor een eigentijdse kerk*. Ten Have: Baarn, p. 92, en ook J. Hendriks (2002). *Op weg naar de Herberg. Bouwen aan een open kerk*. Kok: Kampen, p. 122 ff.

⁶⁷ Ik maak hier gebruik van een enkel aspect uit mijn in noot 39 genoemde bijdrage.

⁶⁸ Hendriks (2002), p. 143.

⁶⁹ R. Schutz (1967). *De dynamiek van het voorlopige*. Ten Have: Amsterdam, p. 38 ff.

⁷⁰ W.L. Wardekker (2002). Religieuze vorming via participatie: deelname en reflectie. In: C.A.M. Hermans (Red.). *Participierend leren in debat. Kritische reflectie op grondslagen van religieuze vorming* (pp. 197-211) heeft duidelijk gemaakt dat sociaal-culturele praktijken, waaronder ook religieuze praktijken ressorteren, het beste omschreven kunnen worden als "(a)lles wat mensen op een bepaalde, cultureel vormgegeven manier doen om bepaalde doelen te bereiken. Daarin leren participeren staat dus min of meer gelijk met wat pedagogen van oudsher hebben aangeduid met 'inleiden in de cultuur', maar met de nadruk op het feit dat het gaat om samen handelen, niet in de eerste plaats om *producten* van cultuur" (p. 203).

Een dergelijke visie op participatie aan religieuze praktijken waarin niet de productkant maar de handelingskant wordt benadrukt, sluit ook goed aan bij de alternatieve, non-essentialistische cultuurvisie die de religieus-antropoloog Droogers geeft in kritiek op een essentialistisch cultuurbegrip. In plaats van cultuur te definiëren als het geheel aan gewoonten, stelt hij voor met cultuur aan te duiden het algemeen menselijk vermogen tot

betekenisgeving aan de beleefde werkelijkheid. Zie A. Droogers (2001). Cultuur als repertoire. Schema's maken en breken. In: E. Bartels *et al.* (Red.). *Cultuur maken cultuur breken. Essays voor Hans Tennekes over mogelijkheden en onmogelijkheden van invloeden op cultuurverandering* (pp. 129-142). Eburon: Delft.

In zulke godsdienstpedagogische en religieus-antropologische benaderingen vervult de cultuur een belangrijke en niet te veronachtzamen rol voor de levensbeschouwelijke en godsdienstige opvoeding. Om die reden kan ik, eufemistisch gezegd, godsdienstpedagogisch dan ook niets beginnen met de manier waarop Van de Beek in zijn op 21 september 2001 aan de VU uitgesproken oratie in een paar pennestroken de hele moderne cultuur afschrijft. Hij roept daarin de kerk op om de gehele, zijns inziens karakter- en respectloze cultuur in haar leugen te ontmaskeren. A. van de Beek (2001). *Ontmaskering. Christelijk geloof en cultuur*. Meinema: Zoetermeer. Zie voor een zeer spitse en weerleggende kritiek op deze oratie J. Vos (2001). *Maskerade. Kabats. Magazine van de Faculteit Godgeleerdheid Vrije Universiteit Amsterdam, jaargang 2001/2001*, no. 1, 15-18.

⁷¹ Zie hiervoor uitvoerig C.A.M. Hermans (2001). *Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Damon: Budel.

⁷² Zie Wardekker (2002), pp. 203-206.

⁷³ Zie hiervoor T. van den Berk (1998). Agogiek van het mysterie. *Disciplina Arcani* in de oude kerk. In: C. Bakker & H.-G. Ziebertz (Red.). *Imaginatie en de constructie van identiteit. Visies op religieuze vorming* (pp. 17-44). Tilburg University Press: Tilburg, en ook zeer uitvoerig T. van den Berk (1999). *Mystagogie. Inwijding in het symbolisch bewustzijn*. Meinema: Zoetermeer.

Janssen (2002) wijst erop dat "(a)lleen door die ervaring in taal onder te brengen wij haar kunnen bereiken, maar het lijkt erop dat wij te maken hebben met een zeer transparante, niet door taal of cultuur gestuurde 'vertaling' van een ervaring" (p.27). Bovendien vergt het in overeenstemming brengen van een religieuze ervaring (bijvoorbeeld emotionele overgave) en een (theologisch, filosofische) overtuiging soms een proces van jaren in het leven van mensen. "Religie is meer dan het verhaal achteraf bij een emotionele ervaring" (p. 28), zo concludeert hij. Janssen wijst op de noodzaak van interdisciplinair onderzoek bij zulk een complexe en samenhangende problematiek, waaronder ook neuropsychologisch onderzoek. In dezelfde zin liet eerder ook zijn voorganger J. van der Lans (1998). *Kernervaring, esthetische emotie en religieuze betekenisgeving*. KUN: Nijmegen, zich uit in zijn afscheidscollege. Zie voor een genuanceerde visie op de verwevenheid van affectief-emotionele, cognitieve, intentionele en rationele elementen in de religieuze ervaring zelf, ook J.W. van Saane (1998). *De rol van gevoelens en emoties in de religieuze ervaring*. Kok: Kampen.

⁷⁴ Wardekker (2002), p. 208 noemt dat het 'uitstralende effect'. Religieuze praktijken worden op integratieve wijze verbonden met andere praktijken. Hij noemt uitstraling naast introductie in religieuze praktijken als de twee doelen van religieuze vorming.

⁷⁵ Ik gebruik hierbij inzichten van Dietrich Bonhoeffer over de *disciplina arcana* waar het gaat om de interrelatie van kerk en wereld, zoals ik die aantrof bij G. Dekker (z.j.). *Het zout der aarde. Bonhoeffers visie op de kerk*. Ten Have: Baarn, pp. 86-93, en bij G. Heitink (2003). Van buiten naar binnen. Op zoek naar een open kerk. In: Heitink & Stoffels (Red.) (2003), p. 188.

⁷⁶ Het is het zwijgen waar Eckhart het over heeft, zie Meister Eckhart (1999). *Over God wil ik zwijgen. De traktaten*. Historische Uitgeverij: Groningen.

⁷⁷ Van den Berk (1998), p. 33.

⁷⁸ Zie Biesta & Miedema (1999), p. 22-24.

⁷⁹ Ik baseer mij hier onder andere op S. Miedema & G.J.J. Biesta (2004). Jacques Derrida's Religion With/Out Religion and the Im/Possibility of Religious Education. *Religious*

Education, 99, no. 1 (in press), en op J.D. Caputo (2002). *Religie*. Routledge: London/New York. Ook van belang voor deze thematiek en aan het eind eveneens op de Derrida/Caputo-lijn uitkomend, is de interessante dissertatie van H. van den Bosch (2002). *Een apologie van het onmogelijke. Een kritische analyse van Mark C. Taylors a/theologie aan de hand van Jacques Derrida en John D. Caputo*. Boekencentrum: Zoetermeer.

⁸⁰ Het openingsgedicht van de bundel *Stemtest*. Querido: Amsterdam. Ook opgenomen en geduid door de schrijver in C.O. Jellema (2000). Een wet tegen afbakeningen. Over Eckhart en het dichterlijk denken. In: C.O. Jellema & E.J. van Wolde, *Poëzie, wijsheid en mystiek. Wetten tegen afbakening*. Radboudstichting: Vught, p. 15-16. Zie voor een diepgaande duiding van dit gedicht ook T. van Deel (2003). Zelfportret als tuin. *Trouw*, 19 april, p. 41. Deze pointe komt overigens ook prachtig tot uitdrukking in het gedicht 'Schrijdende man II' van Rutger Kopland. Over dat gedicht en over de religieuze motieven in Koplands werk – of zoals Kopland het zelf ooit typeerde zijn 'binnenwereldlijke mystiek' – heeft Martien Brinkman met de dichter gecorrespondeerd en er in een recent artikel prachtig over geschreven, M.E. Brinkman (2003). Om te beginnen: Inspiratie geboden. In: *Inspiratie geboden* (pp. 4-8). Besturenraad: Voorburg. Brinkman besluit zijn artikel als volgt: "Pas wanneer we zelf van het wonderlijke geheim van ons eigen leven overtuigd zijn geraakt, kunnen we echt vanuit de diepe vezels van ons bestaan het geheim van andermans leven respecteren. Giacometti, Mondriaan, en Kopland hebben allen van dit geheim geweten. Giacometti weet van de broosheid van het menselijk bestaan. Mondriaan weet van de raakvlakken tussen het horizontale en het verticale en markeert het verschil met felle kleuren. En Kopland zoekt, zo zegt hij zelf in het gedicht 'Kleindochter I' "nog steeds naar een ander verhaal/dat goed is voor ons beiden". Zou er dan toch niet iemand, in plaats van 'niemand' kunnen zijn, die ons hart Zijn orde oplegt (ps. 119, berijmd vs 2), opdat ons volk, onze leerlingen en studenten niet verwilderen?" (p. 8).

DE AUTEUR

Siebre Miedema (Weidum, 1949) studeerde af in de wijsgerige en historische pedagogiek, en in de wetenschapsfilosofie aan de Rijksuniversiteit Groningen, en promoveerde in 1986 bij prof.dr. M.H. van IJzendoorn aan de Rijksuniversiteit Leiden op het proefschrift *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap* (Acco: Leuven/Amersfoort). Hij was werkzaam in het voortgezet onderwijs, aan een Pedagogische Academie, en als universitair (hoofd)docent theoretische pedagogiek verbonden aan de Rijksuniversiteiten van Leiden en Groningen, en aan de Vrije Universiteit. Vanaf september 1993 bezet hij de bijzondere Hendrik Piersonleerstoel voor Christelijk Onderwijs aan de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit, en maakt deel uit van de afdeling Theoretische en Historische Pedagogiek. Sinds april 2002 is hij hoogleraar Godsdienstpedagogiek aan de Faculteit der Godgeleerdheid van de VU, en verbonden aan de capaciteitsgroep Praktische Theologie en Sociale Wetenschappen. Per juni 2003 is hij benoemd als hoogleraar Algemene Pedagogiek, in het bijzonder de grondslagen van de levensbeschouwelijke opvoeding, bij de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de VU. Hij is per september 2003 benoemd als decaan van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek.

Hij publiceerde, ook samen met anderen, talrijke boeken en artikelen (in het Nederlands, Duits, Engels, Japans, Frans en Turks) op het terrein van het pragmatisme, de geesteswetenschappelijke en kritische pedagogiek, de historische pedagogiek, de methodologie, de wetenschapsfilosofie van de sociale wetenschappen, en van de godsdienstige en levensbeschouwelijke opvoeding.

Prof.dr. S. Miedema
Faculteit der Godgeleerdheid
Vrije Universiteit
De Boelelaan 1105
1081 HV Amsterdam
tel. 020-4446622
e-mail: s.miedema@th.vu.nl

Faculteit der Psychologie en Pedagogiek
Vrije Universiteit
Van der Boechorststraat 1
1081 BT Amsterdam
tel. 020-4448873
e-mail: s.miedema@psy.vu.nl

zoeken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren
en veronderstellen bevestigen luisteren verwonderen waarnemen verwijzen vergelijken verbinden
doorgeven veronderstellen bevestigen luistere
doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren verwonderen waarnemen verwijzen vergelijken verbinden
ken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren v
eken doorgeven veronderstellen bevestige
en doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren verwonderen waarnemen verwijzen vergeli
zoeken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren
eren waarnemen verwijzen vergelijken verbinden toetsen onderzoeken doorgeven veronderstel



VU Boekhandel/Uitgeverij Amsterdam
ISBN 90 - 5383 - 878 - 3